# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 5 (102)**

31 октября 2023

**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 19.10.2023
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 48.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.



© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2023



**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

**№ 5 (102)**

31 October 2023

**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 19.10.2023
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 48.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control



© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2023



**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**

Абдуллина Г.Р. 290
Абдурахманова П.Д. 221
Абиева Н.М. 95
Абросимова Н.А. 245
Адасова А.Е. 5
Алиева Х.М. 316
Аносова Т.А. 199
Аристова Д.Д. 248
Артеменко Б.А. 98

**Б**

Бабаева Р.Г. 349
Бабак Т.П. 93
Батыров А.Б. 276
Бахтиозина М.Г. 5
Бачалова И.Б. 318
Бедирханов С.А. 324
Белогуров С.В. 8
Берг В.О. 163
Блок О.А. 108
Бондарь К.М. 166
Борзова Т.А. 11
Борисова И.В. 251
Бугаева А.П. 62, 65
Будера Ю.С. 256

**В**

Вагизиева Н.А. 254
Васильева В.Э. 293
Везетиу Е.В. 83
Вернигора О.Н. 101
Ветров Ю.П. 14
Вечерина А.А. 41
Вовк Е.В. 85
Воевода Е.В. 237
Войцех К.Д. 351
Волкова Е.А. 259
Волкова Н.А. 354
Вольхин С.Н. 142
Воробьёва О.А. 101
Воробьева С.М. 16

**Г**

Галкина С.Ф. 35
Ганеева Л.В. 326
Глушкова Н.Г. 19
Гнедаш Е.С. 22
Головина Е.В. 256
Горбунова Н.В. 123
Горина И.И. 357
Горобец Л.Н. 181
Гребенникова В.М. 142
Груднинская Т.В. 224
Гузь Ю.А. 146
Гусева Н.В. 125
Гусейнова М.Ш. 345

**Д**

Дадаева А.И. 318, 321
Дарсигова М.И. 184
Джамалдинова Ш.О. 95
Дзуцева З.Б. 192
Дигтяр О.Ю. 169, 172
Донских В.В. 16
Дударова Л.М. 318, 321
Дунин В.С. 166
Дьяченко И.Н. 328

**Е**

Елина Е.Н. 93
Емельянов А.Н. 81
Еремин И.В. 227

**Ж**

Жданова С.Н. 192

**З**

Завражнов В.В. 202
Загрядская Н.А. 149
Залуцкая С.Ю. 26
Збаранская О.Е. 151
Зеленко Н.В. 14
Зимина Е.А. 87
Зубков А.Д. 103, 153

**И**

Иванова Л.В. 296
Идрисова П.Г. 221
Иконникова А.Н. 155
Ильина Л.Е. 259, 298
Иохвидов В.В. 227

**К**

Кадимов Р.Г. 262, 264
Калашников Н.В. 98
Калинина М.А. 14
Калинина Н.В. 90
Кантышева А.А. 158
Кантышева А.В. 166
Касьянов О.Н. 28
Келеман Л.А. 128
Кениспаев Ж.К. 117
Киричек К.А. 31
Козырев А.Н. 187
Колосова Н.В. 195
Кондрахина Н.Г. 130
Конурбаев М.Э. 361
Конышева Я.С. 98
Корина В.С. 110
Корольков К.В. 235
Корсунская А.Г. 35
Кузеванова А.А. 37
Кузнецов А.А. 39
Кузнецов М.И. 240
Кузнецова Н.В. 266
Кузнецова Т.Б. 268
Кузьменко Л.Г. 227
Кулибеков Н.А. 232
Куликова Э.А. 146
Курченкова Е.А. 204
Кутдюсова А.И. 335

**Л**

Ларина Т.С. 87
Лашутина С.Г. 354
Лезина В.В. 184
Лобанова Е.В. 199

**М**

Ма Цзинвэнь 110
Магомедов Д.М. 371
Магомедова С.И. 160
Маер В.В. 76
Малиновская Т.Н. 328, 364
Малозёмов А.В. 240
Мансурова А.П. 110
Мелконян А.А. 146
Менщикова Г.А. 330
Миронов А.В. 41
Митряшкина Н.В. 229
Михайлова С.В. 52
Михальцова Т.А. 357
Михеева М.И. 218
Морковин А.М. 174
Морковина О.В. 174
Мосеева Е.А. 273
Мукина А.Н. 44
Мультановская Д.В. 343
Мурай О.В. 189
Мурзаева Д.М. 221
Мусс Г.Н. 151
Муссауи-Ульянищева Е.В. 218
Мусуков Б.А. 290

**Н**

Надыршина Л.Р. 271
Назарова О.И. 46
Никитина Н.И. 142
Никифорова Е.П. 210
Николаев А.И. 46
Никонова Н.И. 26
Никульникова Я.С. 357
Нухов С.Ж. 351

**О**

Обухова Л.Ю. 105
Обухова Н.В. 207
Овсиенко Т.В. 338

**П**

Павленко В.М. 128
Павленко С.А. 128
Павлова Е.Б. 278
Пастухова О.Д. 273
Петрусевич А.А. 49
Письменный Е.В. 52
Плотникова В.Е. 366
Подповетная Ю.В. 52
Пономарева Е.Ю. 136
Попов Н.И. 113
Попова М.И. 176
Попова Т.П. 181
Путилина Л.В. 298

**Р**

Рагимханова Г.С. 232
Редванов А.С. 55
Ростовцева П.П. 138
Рудакова О.А. 140
Руденко Е.Ю. 142

**С**

Семкина А.В. 115
Саидов З.А. 60
Саньярова Р.Р. 276
Сельмурзаева Х.Р. 321
Семенчина Е.Н. 115
Семенюк Т.Г. 163
Сергеев И.И. 192
Серова Н.С. 117
Сидорова М.П. 210
Сизова Е.Р. 67
Скуднякова Е.В. 218
Сливин Т.С. 240
Сороколетова Н.Ю. 332
Стренадюк Г.С. 313

**Т**

Талалай Т.С. 296
Терентьева Е.В. 278
Толкачев С.П. 281
Туманова Е.О. 300
Тянь Юйвэй 304

**У**

Улаков М.З. 290
Умаева Д.М. 184

**Ф**

Фалеева Н.В. 117
Фаткуллина Ф.Г. 326
Филимонюк Л.А. 224
Филиппова В.В. 340
Филиппова С.В. 340
Филь Т.А. 120

**Х**

Хайдарова С.М. 307
Хамула Л.А. 70
Ханнанова Г.М. 271
Хачатрян М.А. 72
Хаялиева Р.Р. 308
Хисматулова Я.О. 287
Хлопова А.И. 347
Хохлова Д.А. 195

**Ц**

Цверкун Ю.Б. 283
Цзоу Синь 311

**Ч**

Чемезова Б.А. 178
Черных О.Ю. 287
Чечина Л.В. 181
Чжан Янь 74
Чжэн Янтун 368
Чуешева Н.А. 37
Чумакаев А.Э. 374
Чухрова М.Г. 120

**Ш**

Шевченко Ю.В. 90
Шидловская И.А. 313
Шишлова Е.Э. 212
Шпынова А.И. 237
Шуйская Ю.В. 343

**Щ**

Щебельская Э.Г. 76
Щеглова О.Г. 215

**Э**

Эсетов Ф.Э. 232

**Ю**

Южакова Н.Е. 130
Юрченко Д.В. 235

**Я**

Якимович Е.П. 81

**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 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-5-8

***Bakhtiozina M.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: marbakh@mail.ru*
***Adasova A.E.**, Master of Linguistics, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: nastyavivo@yandex.ru*

**THE METHODOLOGICAL BASIS OF THE USE OF MEDIATEXTS IN AN ONLINE BUSINESS ENGLISH COURSE FOR ADULT LEARNERS.** At the time of globalization and development of business relationships among international companies, English language skills are becoming a requirement for many current and potential employees. An opportunity to learn business English empowers them to stay connected to the recent developments in their field of work, to participate in discussions on the matter, to exchange valuable experience with their international colleagues and to work with authentic sources of information a foreign language. The business press is one of the most important authentic sources of content in the English language. The article examines the linguistic and didactic potential of the media text in teaching business English. The relevance of the selected educational material is confirmed by a survey of adults conducted in order to find out their interest in working with media texts. Special attention is paid to the format of distance learning which presents adult learners with an optimal setting for receiving additional education in general and for working with media articles in particular, as the online space enables to emulate the modern working environment in which the learner will be utilizing their business English skills. The authors consider Padlet as a prime platform for organizing business English language training. It offers the teacher and the learner many learning tools, including the online-blackboard where they can exchange text files, images, and video files, as well as their notes and commentaries. This helps to develop not only the learners' reception but also production, mediation, and interaction skills.

*Key words:* **mediatext, adult education, authenticity, online learning, business English, Padlet**

***М.Г. Бахтиозина**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: marbakh@mail.ru*
***А.Е. Адасова,** магистр, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: nastyavivo@yandex.ru*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕКСТА В ОНЛАЙН-КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

В период глобализации и развития коммерческих связей с деловыми представителями зарубежных стран владение английским языком делового общения становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности многих сотрудников. Изучение языка делового общения предоставляет взрослым людям возможность быть в курсе последних исследований и технологий, участвовать в профессиональных дискуссиях, обмениваться опытом с коллегами из разных стран и успешно работать с аутентичными источниками информации на иностранном языке. Важным источником аутентичного контента для взрослых является деловая пресса. В статье рассматривается лингвистический и дидактический потенциалы медиатекста в обучении деловому английскому языку. Для подтверждения актуальности выбранного учебного материала проводится анкетирование взрослых людей с целью выяснить их заинтересованности в работе с медиатекстами. Особое внимание уделено дистанционному формату, который является оптимальным при получении дополнительного образования в целом и работы со статьями СМИ в частности, поскольку онлайн-пространство позволяет моделировать современную профессиональную среду, в которой обучающемуся и предстоит использовать английский язык. Авторы предлагают платформу Padlet для организации обучения деловому английскому языку. Она предоставляет преподавателю и обучающимся возможность использования интерактивной доски, на которой можно делиться текстами, изображениями и видеофайлами, а также обмениваться своими записями и комментариями, что помогает развивать не только рецептивные умения, но и продуктивные, медиативные и интерактивные.

*Ключевые слова:* **медиатекст, обучение взрослых, аутентичность, онлайн-обучение, английский язык делового общения, Padlet**

В период глобализации и активного развития коммерческих связей с деловыми представителями зарубежных стран усиливается потребность изучать английский язык. Знаний общего английского (General English) недостаточно, поэтому необходимой составляющей профессиональной деятельности многих сотрудников становится владение английским языком для решения профессиональных задач. Изучение делового английского позволяет взрослым людям быть в курсе последних исследований и технологий, а также участвовать в профессиональных дискуссиях и обмене опытом с коллегами из разных стран. Когда деловые процессы все больше приобретают международный характер, у взрослых возникает потребность работать с информацией из аутентичных источников на английском языке, что становится неотъемлемой частью ведения успешного бизнеса. Владение языком делового общения, который определяется как «интегративное звено» для представителей разных профессиональных групп [1], помогает быть в курсе последних тенденций в отрасли, анализировать данные и принимать обоснованные решения.

Важным компонентом определения английского языка делового общения является его практическая направленность на решение определенных коммуникативных задач. Данная идея прослеживается в определении Т.Б. Назаровой, которая понимает «английский язык делового общения» как «взаимообусловленное единство различающихся по функциональной направленности разновидностей устной и письменной речи, используемых в деловых целях: техника ведения беседы (Socializing), общение по телефону в деловых целях (Telephoning), деловая переписка (Business correspondence), деловая документация и контракты (Business documents and contracts), деловая встреча (Business meetings), презентация (Presentations), техника ведения переговоров (Negotiating) и язык средств массовой информации, ориентированных на деловой мир (The business media)» [2, с. 8].

Обратимся к последней составляющей, упомянутой в определении. Действительно, в мировых средствах массовой информации англоязычная деловая пресса занимает ведущее положение в настоящее время и существенно воздействует на общество, политику и международный бизнес. Взрослые люди, занимающиеся профессиональной деятельностью и вовлеченные в бизнес и экономическую активность, мотивированы изучать информацию по своей специальности в медиатекстах.

Исследователи в сфере теории и методики обучения иностранным языкам указывают на дидактический потенциал медиатекстов, которые позволяют создать условия аутентичной среды при обучении английскому языку. В современном мире деловые коммуникации с иностранными клиентами и коллегами происходят в онлайн-среде, поэтому использование медиатекстов в курсе английского языка делового общения поможет взрослым обучающимся ознакомиться с особенностями коммуникативных задач профессиональной направленности в англоязычной культуре, что и определяет актуальность данного исследования.

Цель исследования – научно обосновать методические преимущества использования медиатекстов в онлайн-курсе английского языка делового общения. Достижение этой цели предполагает решение ряда конкретных задач:

1. Проанализировать особенности медиатекста как учебного материала в курсе английского языка делового общения.
2. Описать результаты анкетирования взрослых людей с целью выяснить их заинтересованность в работе с медиатекстами и сложности, с которыми они могут столкнуться при этом.
3. Изучить методический аспект организации работы с медиатекстом в онлайн-среде.

Во многих современных работах по методике обучения иностранному языку обсуждается значимость и своевременность использования медиатекстов на языковых курсах. Научная новизна нашего исследования заключается в рассмотрении медиатекста в рамках обучения английскому языку делового общения с помощью наиболее актуальных онлайн-инструментов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе уточнены особенности интеграции аутентичных материалов в онлайн-языковой курс для взрослых обучающихся. Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут использоваться как методические рекомендации для разработки программ и учебно-методических комплексов для взрослых обучающихся.

Термин «медиатекст» возник в 90-х годах XX века в зарубежной научной литературе. Такие специалисты, как А. Белл, Т. ван Дейк, М. Монтгомери, изучали особенности медиатекстов в своих работах. Зарубежный термин также был внедрен в отечественную лингвистику и рассматривался вместе с проблемой изучения публицистического стиля. Появились труды Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьева, Я.Н. Засурского, Г.Я. Солганика и др. Т.Г. Добросклонская ввела термин «медиалингвистика», тем самым объединив исследования по этой проблеме в единую дисциплину [3].

Так, зарубежный термин «медиатекст» идет отдельно от отечественного понятия публицистического стиля, но неразрывно с ним связан. Г.Я. Солганик называет язык СМИ межстилевым образованием, включающим в себя «политику, идеологию, науку, искусство, литературу, вкусы, чувства, воззрения народа» [4, с. 8]. Н.А. Кузьмина определяет медиатекст как «динамическую сложную единицу высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций» [5, с. 6].

Выбор медиатекста как учебного материала в курсе английского языка делового общения обусловливается его лингвистическими и дидактическими особенностями, однако именно аутентичность делает его оптимальным учебным материалом для взрослых обучающихся. По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, аутентичный текст – это «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и неадаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [6, с. 25–26].

Ученые выделяют лингвистические и нелингвистические преимущества аутентичных материалов [7]. Что касается лингвистических преимуществ, то аутентичный текст – это образец того, как языковые единицы употребляются в речи, что помогает предотвратить недостаточное понимание учащимися особенностей функционирования лексических и грамматических единиц. К нелингвистическим преимуществам аутентичных текстов относятся знакомство с различными знаниями о мире с помощью языка (междисциплинарный подход), с культурой и образом жизни населения стран изучаемого языка и повышение мотивации обучающихся [8]. Текст действительно способствует не только изучению иностранного языка, но и знакомству с иноязычной культурой. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что культурный барьер намного опаснее и неприятнее языкового, он «как бы сделан из абсолютно прозрачного стекла и неощутим до тех пор, пока не разобьешь себе лоб об эту невидимую преграду» [9]. В тексте, особенно аутентичном, представлены различные реалии страны изучаемого языка. Л.Д. Червякова и Е.Э. Сапожникова указывают на то, что английский язык делового общения изучается также в рамках межкультурной коммуникации, которая исследует особенности передачи национальной социокультурной информации: «стереотипов поведения, индивидуальных и общественных особенностей ведения бизнеса, национального этикета, национальных речевых характеристик, общественной и индивидуальной психологии, языка жестов и манеры одеваться, общего уровня образованности» [10, с. 25].

Для того чтобы подтвердить актуальность выбранного учебного материала, а именно – заинтересованность взрослых людей в работе с аутентичными материалами, было проведено анкетирование в марте – апреле 2023 года с помощью платформы Google Формы среди 123 респондентов. Отбор респондентов осуществлялся случайным образом среди людей, достигших 18-летия и имеющих профессиональный опыт. Возраст опрошенных варьируется от 19 до 59 лет. Анкетирование прошли 153 респондента, но 30 человек не подошли по критериям. Целью исследования было выяснить следующее: имеют ли взрослые люди необходимость обращаться к англоязычным медиатекстам в профессиональной деятельности, а также какие сложности испытывают респонденты при работе с медиатекстами.

Проведенное анкетирование показало, что большая часть опрошенных обращается к англоязычным медиатекстам: 29,3% (36 респондентов) обращаются к ним по работе и в свободное время; 21,1% (26 респондентов) – только в свободное время; 12,2% (15 респондентов) – только по работе. 37,4% респондентов (46 человек) не обращаются к англоязычным СМИ. 62,3% респондентов (48 человек), которые обращаются к медиатекстам по работе или в свободное время, испытывают сложности при работе с англоязычными СМИ профессиональной направленности. Чаще всего упоминаются следующие трудности: незнакомые профессиональные/экономические/бизнес-термины (70,4% (38 респондентов)), неразборчивая речь говорящего (для аудио- и видеоматериалов) (64,8% (35 респондентов)), незнакомые идиомы (44,4% (24 респондента)), незнакомые экономические, культурные и социальные реалии (35,2% (19 респондентов)). 37,7% опрошенных отметили, что работа с медиатекстами не вызывает у них трудностей. Несмотря на то, что 37,4% всех опрошенных (46 человек) не обращаются к англоязычным СМИ, 76,1% от их числа хотели бы начать работать с англоязычными источниками. 23,9% (11 человек), в свою очередь, не заинтересованы в этом.

Таким образом, мы подтвердили актуальность выбранного учебного материала и выяснили, что при работе с англоязычными источниками взрослые люди испытывают трудности, которые можно решить при оптимальной организации языковых занятий с использованием аутентичных материалов.

Организация курса в онлайн-среде, в свою очередь, обусловлена тем, что благодаря дистанционному формату взрослые могут обучаться в комфортных для них условиях. В 2021–2022 годах 18 миллионов респондентов получили дополнительное образование в России именно в онлайн-формате (против 12 миллионов в офлайн): 70% из них с профессиональными целями, 51,4% – для изучения иностранного языка [11].

Более того, в современном мире человек чаще всего получает информацию из онлайн-источников. Технологизация в масс-медиа способствует формированию новых способов передачи информации. Это подтверждает, например, исследование Globalwebindex, проведенное в 2019 году среди респондентов 41 страны (в отдельных случаях – регионов). Результаты показали, что если традиционное телевидение и радио по-прежнему опережают дистанционные форматы на подавляющем большинстве рынков, то с прессой ситуация несколько иная: онлайн-СМИ стали популярнее печатных изданий почти на всех рынках (в том числе в России) [12].

Необходимо также указать и на такой феномен медиа, как мультимодальность, выражающуюся в сочетании вербальных и невербальных компонентов, тесно взаимосвязанных в содержательном и в структурном планах. Понятие «мультимодальный текст» возникло от уже существующего понятия «модальность», которое было описано учёным-лингвистом А.А. Кибриком: «Модальность – это тип внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [13, с. 135]. Г. Кресс полагает, что мультимодальность текста заключается в синтезе элементов различных семиотических систем [14]. На веб-сайтах современных СМИ люди могут работать с несколькими модальностям в одной публицистической статье: текст, изображение (в том числе gif-изображения), видео- и аудиозапись, интерактивные элементы (опросы, игры, реакции).

Технологизация в масс-медиа требует от взрослых людей адаптировать свои умения и навыки для работы с новыми форматами. Дистанционный формат обучения, таким образом, будет имитировать профессиональную среду, в которой представители различных специальностей получают информацию на иностранном языке из онлайн-изданий, находящихся в открытом доступе в сети Интернет.

На наш взгляд, работа с профессионально ориентированным текстом может быть организована двумя способами. В первом случае преподаватели предлагают обучающимся перейти непосредственно на веб-сайт СМИ. Мультимодальный текст является основной единицей коммуникации в современном мире и имеет дидактический потенциал. Преподаватель может использовать невербальные компоненты веб-сайта на предтекстовом этапе, например, обсудить с обучающимися иллюстративный материал, чтобы предположить содержание медиатекста. Примечательно, что работа с такими вербальными компонентами статьи, как заголовок, выделенные цитаты, информация об авторе, способствует мотивации взрослых людей перед чтением текста.

Такой способ организации работы с аутентичным текстом, однако, может вызвать сложности как у обучающихся, так и у преподавателя. Чтение затрудняется по причине множества отвлекающих элементов, представленных на веб-сайтах, что, на наш взгляд, полезно для обучающихся, так как это имитирует трудности, с которыми взрослые могут столкнуться в профессиональной среде. Следует также отметить, что отбор текстов и разработка упражнений на их основе может осложняться большим объемом медиатекстов. В таком случае работа с текстом на сайте СМИ может быть организована с целью ознакомительного или критического чтения.

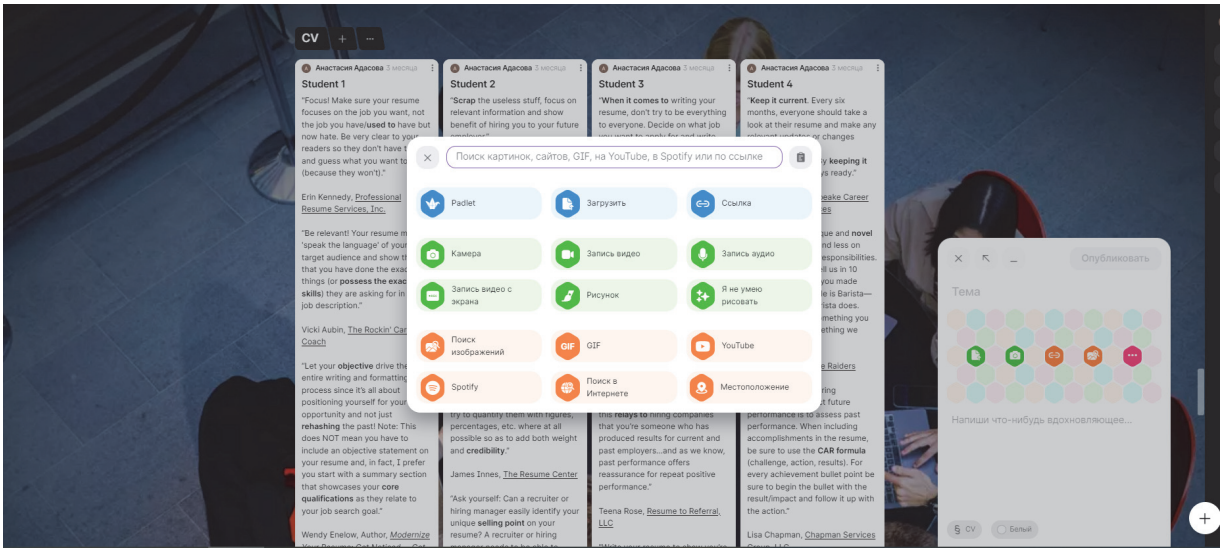



Рис. 1. Возможности платформы Padlet

Второй способ организации профессионально ориентированного чтения – это привлечение дополнительных цифровых технологий, одними из которых являются виртуальные доски, такие как Padlet, MIRO, GetLocus, Pruffme, Linoit, sBoard. Так, веб-инструмент Padlet был использован нами в процессе разработки онлайн-курса английского языка делового общения для взрослых обучающихся в рамках данного исследования. Он обладает следующими преимуществами: визуализация текстовой информации за счет различных форматов вложений: фотографии, видео- и аудиозаписи, запись экрана, рисунки, созданные искусственным интеллект, анимированные gif-изображения, файлы, ссылки и карты; форматирование текста за счет выделения слов жирным и курсивом и добавления гиперссылок к отдельным словам; осуществление синхронной и асинхронной коммуникации; публикация записей, комментирование и оценивание публикаций коллег; быстрый доступ ко всем материалам в любое время. Данные преимущества коррелируют с общими дидактическими свойствами цифровых технологий, выделенными С.В. Титовой: «мультимедийность, интерактивность, нелинейность подачи информации, информационность, геймификация» [15, с. 34]. К дидактическому потенциалу Padlet на занятиях иностранного языка обращаются в своих работах как отечественные авторы (см. Лысунец, Богоряд (2015), Канцур, Чикурова (2020), Глотова (2020), Скакунова, Черемина (2021), Батунова, Батурина, Руковишников (2022), Шакирова (2022), Дамченко (2023), Мурай (2023)), так и зарубежные (Chen, Y. M. (2019), Beltrán-Martín (2019), Bernstein (2022) Chan, J.I.L (2022), Sadry (2022), Do (2023)).

Так, Padlet может использоваться для развития ряда умений у обучающихся английскому языку делового общения. Взрослым предлагаются медиатексты с такими компонентами, как текст, изображение, аудио- или видеофайл, и упражнения к ним для развития рецептивных умений. Обучающиеся развивают продуктивные умения, как письменные (создавая свои собственные записи на доске, например, аргументативное эссе, отчет), так и устные (высказывая мнение по проблематике медиатекста). Что касается интерактивных умений, Padlet предоставляет возможность взаимодействия и совместной работы между обучающимися и преподавателем. Они могут комментировать и оценивать записи друг друга, задавать вопросы. Работа с иллюстративным материалом и организация совместных проектов в группе, в свою очередь, будет способствовать развитию умений медиации.

В рамках данного исследования нами был разработан дистанционный синхронный курс “Business English: Effective Workplace Communication”, основным учебным материалом которого являются медиатексты англоязычной прессы. Были использованы веб-сайты таких журналов и газет, как The Guardian, The Metro, USA Today, Forbes, Harvard Business Review, U.S. News & World Report, The Wall Street Journal. Обратимся к одному из занятий, которое было посвящено работе в команде над деловым проектом. Каждому обучающему была предложена статья с практическими советами по поддержанию командного духа. На платформе Padlet преподавателем были выделены полезные слова и фразы, которые обучающиеся должны были использовать при пересказе статей. После чтения участники курса в комментариях тезисно представляли советы, упомянутые в медиатексте, и оценивали другие советы. На основе оценок обучающиеся проводили деловую игру в виде совещания, на котором они выдвинули план по повышению эффективности команды и опубликовали его на платформе. Участники курса отметили, что навыки, полученные в ходе курса, были бы полезны в их повседневной рабочей деятельности.

Таким образом, при обучении английскому языку делового общения медиатексты имеют лингвистический и дидактический потенциалы. Изучение текстов деловой прессы позволяет специалистам расширить свой словарный запас и получить знания об особенностях делового общения в англоязычных странах, необходимые для осуществления успешной профессиональной деятельности. Для взрослых обучающихся дистанционное обучение является оптимальным форматом получения дополнительного образования, поэтому преподавателям важно искать наиболее эффективные способы организации работы с профессионально ориентированным медиатекстом в онлайн-пространстве. На основе анализа эмпирических данных были сделаны выводы о заинтересованности взрослых людей в работе с медиатекстами, а также выявлены сложности, с которыми они сталкиваются, что подчеркивает необходимость тщательной организации работы с медиатекстами в курсе английского языка делового общения. В статье также были представлены как преимущества виртуальной доски Padlet в рамках онлайн-курса, так и возможности ее использования на занятиях по английскому языку делового общения. Затронутая в данной работе тема является весьма обширной и перспективной для последующего исследования. В дальнейшем мы хотели бы проанализировать возможности использования других онлайн-платформ для работы с медиатекстами.

Библиографический список


1. Комарова А.И. *Функциональная стилистика: научная речь. Язык для специальных целей (LSP)*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
2. Назарова Т.Б. *Английский язык делового общения:* пособие по обучению чтению. Москва: Высшая школа, 2006.
3. Добросклонская Т.Г. Медиатекст: теория и методы изучения. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2005; № 2: 28–34.
4. Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст». *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2005; № 2: 7–15.
5. Кузьмина Н.А. *Современный медиатекст:* учебное пособие. Омск: Полиграфический центр «Татьяна», 2011.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
7. National Research Council. *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press, 1999.
8. Новикова О.В. К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения английскому языку. *Язык и текст*. 2022; Т. 9, № 3: 72–77.
9. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*: учебное пособие. Москва: Слово, 2000.
10. Червякова Л.Д., Сапожникова Е.Э. *Проблемы межкультурной коммуникации: культурная идентификация и конфликт культур в деловой дискурсивной практике:* учебное пособие. Москва: Издательство РУДН, 2006.
11. *Исследование российского рынка онлайн-образования*. Available at: https://netology.ru/edtech_research_2022
12. *“Digital vs Traditional Media Consumption” by Globalwebindex*. Available at: https://www.gwi.com/reports/traditional-vs-digital-media-consumption
13. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика. *Когнитивные исследования – IV*. Москва: ИП РАН, 2010: 134–152.
14. Kress G., van Leeuwen E. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
15. Титова С.В. *Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика*. Москва: Эдитус, 2017.

References

1. Komarova A.I. *Funkcional'naya stilistika: nauchnaya rech'. Yazyk dlya special'nyh celej (LSP)*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
2. Nazarova T.B. *Anglijskij yazyk delovogo obscheniya:* posobie po obucheniyu chteniyu. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
3. Dobrosklonskaya T.G. Mediatekst: teoriya i metody izucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2005; № 2: 28-34.
4. Solganik G.Ya. K opredeleniyu ponyatij "tekst" i "mediatekst". *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2005; № 2: 7-15.
5. Kuz'mina N.A. *Sovremennyj mediatekst:* uchebnoe posobie. Omsk: Poligraficheskij centr «Tat'yana», 2011.
6. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskih terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
7. National Research Council. *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press, 1999.
8. Novikova O.V. K voprosu ob ispol'zovanii autentichnyh tekstov professional'noj napravlennosti v processe obucheniya anglijskomu yazyku. *Yazyk i tekst*. 2022; T. 9, № 3: 72-77.
9. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie. Moskva: Slovo, 2000.
10. Chervyakova L.D., Sapozhnikova E.`E. *Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii: kul'turnaya identifikaciya i konflikt kul'tur v delovoj diskursivnoj praktike:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2006.
11. *Issledovanie rossijskogo rynka onlajn-obrazovaniya*. Available at: https://netology.ru/edtech_research_2022
12. *"Digital vs Traditional Media Consumption" by Globalwebindex*. Available at: https://www.gwi.com/reports/traditional-vs-digital-media-consumption
13. Kibrik A.A. Mul'timodal'naya lingvistika. *Kognitivnye issledovaniya – IV*. Moskva: IP RAN, 2010: 134-152.
14. Kress G., van Leeuwen E. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
15. Titova S.V. *Cifrovye tehnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika*. Moskva: `Editus, 2017.

*Статья поступила в редакцию 06.09.23*

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-8-11

***Belogurov S.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Transport College (Novorossiysk, Russia), E-mail: pestnya@yandex.ru*

**TO THE ISSUE OF ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES AT A UNIVERSITY: FROM WORK EXPERIENCE.** The article reveals the role of information in formation of the information society and information culture. The latter requires the informatization of education, which, in turn, requires the formation of information competence of the person. The work presents the author's experience while forming information and project competence of future specialists when mastering the course "Organization of an accessible environment." The concept of "information and project competence" has been clarified, the model of organizing project activities has been described, which is a condition for the effective functioning of the model of formation of this competence in higher education. Guidelines on the use of the project method during training are also presented. The method involves the movement of students along an individual educational trajectory from solving problematic practical problems to educational and professional activities during industrial practice.

**Key words: information society, information culture, information and project competence, project, design, project method, project activity**

***С.В. Белогуров,*** *канд. пед. наук, преп., Транспортный колледж государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: pestnya@yandex.ru*

# К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье раскрывается роль информации в становлении информационного общества и информационной культуры. Последняя требует информатизации образования, что, в свою очередь, диктует необходимость формирования информационной компетентности личности. В работе представлен опыт автора по формированию информационно-проектной компетентности будущих специалистов при освоении курса «Организация доступной среды». Уточнено понятие «информационно-проектная компетентность», описана модель организации проектной деятельности, которая является условием эффективного функционирования модели формирования указанной компетентности в условиях высшей школы. Также представлены методические рекомендации по использованию в процессе обучения метода проектов. Метод предполагает движение студентов по индивидуальной образовательной траектории от решения проблемных практических задач к учебно-профессиональной деятельности в период производственной практики.

Ключевые слова: **информационное общество, информационная культура, информационно-проектная компетентность, проект, проектирование, метод проектов, проектная деятельность**

В сознании жителей современной России укрепляется мысль о том, что стратегический потенциал страны – не сырьевые ресурсы, а знания, информация. Именно информация влияет на развитие науки и техники, и, конечно, не последнюю роль она играет и в процессе модернизации образования. В этой связи актуальным становится умение будущих специалистов работать с информацией.

Владение информационными технологиями – профессионально значимая компетентность специалистов, которые работают над созданием проектов, занимаются конструированием или прогнозируют перспективы развития предприятия. Экономика нашей страны стремительно развивается, формируются и наукоемкие производства, которые должны обслуживать высокопрофессиональные специалисты, умеющие обрабатывать документацию, графически оформлять ее, систематизировать сведения и осуществлять поиск и анализ самых разных данных, работать с автоматизированными системами управления. Сегодня все чаще работодатели отдают предпочтение специалистам, обладающим компетентностями информационно-проектной направленности.

Цель исследования – проанализировать возможности использования проектного метода в вузе для формирования информационно-проектной компетентности будущих специалистов.

Задачи исследования: анализ имеющихся точек зрения на процесс развития информационного общества, информационной культуры человека, информационно-проектной компетентности специалиста; описание модели организации проектной деятельности в вузе; представление результатов практической работы по формированию указанной компетентности.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «информационно-проектная компетентность», а также представлении комплекса условий, позволяющих эффективно функционировать в системе формирования информационно-проектной компетентности обучающихся.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование вносит вклад в систематизацию подходов к проблеме формирования профессионально значимой для специалиста информационно-проектной компетентности. Практическая 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.

Некоторые исследователи полагают, что мы сегодня имеем дело с информационной революцией, которая привносит изменения во все сферы жизни общества. Ряд ученых (Г.Г. Воробьев, Ю.С. Зубов, Н.Н. Моисеев, И.А. Негодаев) предлагают рассматривать информацию как социокультурный феномен.

Важно понимать, какую роль играет информация в общественной жизни. Надо сказать, что обществу было бы трудно существовать без информации. Общество развивается и, естественно, возрастает объем информации, меняется ее роль. Общество постепенно из информированного становится информационным [1]. Сейчас информация – не только компонент общественной жизни, но и инструмент для производства новой информации.

А.И. Ракитов считает, что информационная составляющая играет системообразующую роль в процессе развития общества. Развитие информационного общества способствует становлению особого типа реальности – информационной [2]. Информацию нужно уметь накапливать, обрабатывать, усваивать. Эти умения позволяют человеку войти в информационное пространство, формируя у него информационную культуру.

Однозначного определения понятия «информационная культура» в научной литературе нет. Есть мнение, что это информационные качества личности [3], я-деятельность в целом [4], информационная деятельность аксиологического

характера [5], определенный уровень знаний, который позволяет человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве [6].

Мы понимаем информационную культуру не только как социокультурный феномен, но и как феномен технико-технологический, подразумевающий поиск оптимальных способов обращения с информацией. В этом аспекте информационная культура предполагает наличие знаний о способах получения, обработки и использования информации, а также определенный стиль мышления (предполагающий креативность и самостоятельность).

Переход к информационному обществу предполагает информатизацию образования. То есть профессиональная школа должна формировать умения и навыки, составляющие суть информационной компетентности. Она складывается из знаний того, какие бывают информационные и коммуникационные технологии, умений применять эти знания в профессиональной деятельности.

Проанализировав определения понятия «информационная компетентность», мы пришли к выводу, что в каждом из них присутствует компонент, связанный с проектной деятельностью. В связи с этим логично говорить об информационно-проектной компетентности как способности специалиста осуществлять информационную деятельность в рамках своих профессиональных обязанностей.

Далее мы рассмотрим возможность формирования информационно-проектной компетентности с помощью метода проектов.

Современная высшая школа должна готовить специалиста, который будет способен адаптироваться к условиям инновационных общественных преобразований, используя новые технологии для реализации своих идей. Мы полагаем, что метод проектов лучше других формирует у студентов чувство ответственности за тот продукт, который они создают, учит работать в команде. Метод также позволяет создать условия для мотивации обучающихся. Тот опыт, который студенты приобретают при разработке проектов в период обучения в вузе, пригодится в профессиональной деятельности.

Модель организации проектной деятельности в вузе включает в себя четыре компонента:

1) концептуальный – предполагает формирование профессионально значимых компетентностей посредством использования в процессе обучения метода проектов;

2) организационно-технологический – предполагает определение субъектов проектной деятельности, разработку программы реализации проекта, определение формы работы над проектом;

3) содержательный – предполагает освоение гуманитарных, социально-экономических, математических, естественно-научных дисциплин, дисциплин профессионального цикла и специальных дисциплин (без их освоения невозможно говорить о формировании профессионально значимых компетентностей);

4) диагностический – предполагает определение уровней сформированности компетентности, определение средств оценивания профессиональной компетентности.

Концептуальный компонент включает идею формирования у студентов информационно-проектной компетентности посредством проектной деятельности. Данная компетентность позволит выпускнику быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Организационно-технологический компонент позволяет определить программу реализации проекта, субъектов проектной деятельности. В рамках данного компонента выбирается вид проекта, форма работы над ним, в рамках какой дисциплины (или каких дисциплин) будет создаваться проект.

Содержательный компонент предполагает возможность формирования у студентов информационно-проектной компетентности при освоении любой дисциплины любого цикла (по усмотрению руководителя и участников проекта). Формирование указанной компетентности происходит наряду с формированием других профессионально значимых компетентностей.

Диагностический компонент представляет собой определение критериев и средств оценивания сформированности профессиональной компетентности.

При проектировании образовательного процесса преподаватель реализует модель формирования компетентности, которая содержит цель, компоненты, методы и результаты. С учетом этого разрабатывается содержание занятий, практические упражнения, задания для самостоятельной работы, для учебного проекта. Преподаватель разрабатывает проблемные ситуации, выступает в роли консультанта, эксперта.

Лекционный материал должен содержать некую проблему, преподаватель демонстрирует пути ее решения, опираясь на авторитетные источники, а студент должен сам определиться, что он думает по поводу услышанного. Самостоятельная работа может включать задание провести сравнительный анализ разных точек зрения и подходов по заявленной проблеме. Здесь важно научить будущих специалистов формулировать свою точку зрения, представляющуюся на практических занятиях, в ходе которых происходит моделирование действий специалиста в ситуации, которая может случиться и в реальной профессиональной деятельности, то есть ведущей становится квазипрофессиональная деятельность. Эффективным методом в этой ситуации является ролевая игра, которая позволяет смоделировать предметно-социальное содержание будущих профессиональных обязанностей (с помощью учебных проблемных ситуаций и задач задается предметное содержание, с помощью определения форм совместной деятельности – социальное содержание).

Самостоятельная работа также играет важную роль в формировании информационно-проектной компетентности. Навыки научно-исследовательской деятельности при составлении проекта помогут, в том числе, и в случаях, когда контекст содержания обучения сливается с профессиональной деятельностью. Это ситуация, когда студенты – одновременно обучающиеся и создатели нового продукта (проекта). Это мотивирует к самостоятельному поиску нового знания с тем, чтобы применить его в реальной практической ситуации. Познавательные мотивы со временем превращаются в профессиональные, а учебная деятельность становится предметной – реализуется условие личностного включения студентов в учебную деятельность [7, с. 59–64].

Итак, будущие специалисты осваивают предметное содержание, выбирая при этом для себя определенную позицию в системе взаимоотношений и взаимодействий субъектов образовательного процесса и следуя принятым социальным нормам. Студент движется по индивидуальной профессиональной траектории от учебной деятельности через псевдопрофессиональную к учебно-профессиональной. Результатом является некий материальный продукт – проект.

При организации проектной деятельности необходимо соблюдать требования к использованию этого метода. Обязательно наличие исследовательски значимой проблемы, решение которой потребует интеграции имеющихся у автора проекта знаний. Результат должен быть теоретически (или практически) значимым. В работе необходимо использовать исследовательские методы (необходимо понимание того, как формулировать методологический аппарат исследования).

Проектирование осуществляется в несколько этапов:

– начальный – подготовка предварительной характеристики проекта, выявление участников и руководителей проекта, формирование и обоснование первоначального замысла проекта;

– разработка концепции образовательного проекта – определение показателей результативности, оформление концепции;

– разработка программы проекта – конкретизация проблемы, формулировка задач; определение состава участников проекта, необходимого ресурсного обеспечения, ожидаемых результатов проекта;

– разработка плана деятельности – определение необходимых действий для каждого участника проекта, определение сроков, ресурсов и результатов;

– конструирование практики образовательного процесса – формирование организационной структуры управления проектом и осуществление институализации этой практики.

Итак, основная идея метода проектов заключается в стимулировании интереса будущих специалистов к таким проблемам, решение которых позволит им овладеть определенными знаниями и способами действия.

Далее мы рассмотрим процесс формирования информационно-проектной компетентности студентов при освоении курса «Организация доступной среды» с помощью разработанной автором технологии, предполагающей адаптацию содержания, методов и форм реализации обучения к особенностям производства и максимальную ориентацию на самостоятельную деятельность обучающихся.

Мы полагаем, что создать проект можно при изучении любого предмета, студент свободен в выборе темы и обозначении своей точки зрения как автор проекта. Созданный продукт является творческой работой и оценивается преподавателем.

Проектная деятельность не только развивает критическое мышление, формирует умения составлять проекты самостоятельно, но и дает возможность научиться на практике применять имеющиеся знания, осознавать имеющиеся образовательные пробелы.

При организации проектной деятельности наиболее предпочтительно использовать технологии интерактивного характера, поскольку именно они помогают освоить сложные формы одновременного мышления на разных уровнях решаемой проблемы и способствуют тому, что участники образовательной деятельности в состоянии адекватно оценивать все виды имеющейся информации в соответствии со своими ожиданиями. При использовании интерактивных технологий эффективно развиваются креативные возможности студентов, способность самоанализа, навыки проектирования инновационной деятельности. А через работу в группе идет формирование навыков принятия решений. Все сказанное способствует формированию информационно-проектной компетентности, которая, в свою очередь, содержит мотивационную, когнитивную, деятельностную и рефлексивную характеристики [8].

Опыт работы позволяет нам утверждать, что на начальном этапе освоения курса «Организация доступной среды» высокий уровень указанных характеристик отмечается не более чем у 5% студентов. Также в начале освоения курса проводится диагностика уровня сформированности самостоятельности студентов – таких обучающихся не более 2%.

Сами обучающиеся часто говорят о том, что создание проектов – занятие скучное, неинтересное, поэтому качество составляемых проектов на начальном этапе невысокое, студенты не всегда умеют работать в группе, организовывать полемику, анализировать собственные ошибки.

При освоении курса студентам предлагается памятка с методическими рекомендациями по составлению проекта. Рекомендации могут быть полезны как студентам, так и преподавателям.

Как правило, у студентов вызывает затруднение формулирование объекта и предмета проекта. Объект – определённая часть научных знаний, подвергающаяся исследованию или проектированию. Предмет – конкретный аспект проблемы, рассматриваемый автором (коллективом авторов). В результате познаётся целостный объект с выделенными характеристиками. С появлением объекта и предмета автор становится субъектом воздействия (источником активности на объект в своей проектной деятельности).

Для того чтобы понять любой материальный объект и предмет проекта, исследования (изучения) или творческой работы, необходимо:

1) изучить предмет и дать его общее описание (разъяснение) – определение понятия. Определение понятия не должно быть широким (вмещать в себя другие предметы) или узким (ограничивать понятие одной составляющей). Понятие не должно определяться через само себя, не должно быть двусмысленным (многозначным), сложным и непонятным. Не стоит использовать в определении отрицания;

2) разделить предмет на части, изучить каждую в отдельности;

3) соединить изученные части, узнать, как они взаимодействуют.

Прежде чем начать работу над проектом, нужно ответственно выбрать тему, которая формулируется из предмета проектной деятельности. Тему лучше искать исходя из потребностей, интересов и будущей профессии. Необходимо четко понимать, чем отличается исследовательская деятельность от проектной. Исследование и проект помогают получить возможности, умения, навыки, опыт для своего развития и последующего обучения.

При помощи исследовательской деятельности происходит формирование навыка работы с позиции исследователя (развитие научного мышления, трансляция предметного содержания, формирование исследовательских компетенций). Эта деятельность как раз и помогает создать продукт проектной деятельности – идет формирование навыка работы с позиции проектировщика. В результате мы получаем продукт, способный изменить к лучшему окружающую действительность.

Таким образом, проект – результат проектной деятельности, решающий конкретную проблему. Сама проектная деятельность направлена на формирование критического и научного типа мышления обучающихся. Также обучающиеся овладевают научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами. Занимаясь исследовательской и проектной деятельностью, можно научиться применять знания в повседневной жизни, решать творческие задачи, моделировать, конструировать, эстетически оформлять любой продукт деятельности и сохранять его.

Итак, проект деятельность – это процесс с позиции «я не знаю, как решить проблему» до позиции «я научился решать проблему».

Начинается работа над проектом с формулировки темы, затем идет постановка проблемы, погружение в нее. Формулируются цель и задачи проекта, затем автор выбирает способы решения проблемы (методы работы), составляет план работы. Далее идет поиск материала, анализ литературы, систематизация материала. Создается некий продукт. На всех этапах работы должна осуществляться рефлексия, корректировка продукта (при необходимости). Результаты работы оформляются в бумажном виде, составляется презентация. Следующий шаг – защита проекта, формулировка выводов, обозначение перспектив работы. Самое главное в проектной деятельности – это не копировать чужой опыт (работу), а учиться чему-то новому, предлагать уникальный продукт, показывать полный и оригинальный исследовательский путь (если он есть) от начала до конца.

Ниже представлены результаты сравнительного анализа проектов, подготовленных студентами на начальном и финальном этапах освоения курса «Организация доступной среды» (57 проектов в начале изучения курса и 57 проектов тех же студентов в конце изучения курса).

1. Формулировка темы, цели, задач проекта. На начальном этапе тема сформулирована во всех проектах. В 51% работ (29) обозначены цели и задачи, однако грамотно сформулированы цели и задачи только в 12% работ (7). Студенты не понимают, в чем отличие цели от задач. А на финальном этапе понимание того, как должны звучать цель и задачи проекта, присутствует уже в 91% работ (52).

2. Тип проекта. На начальном этапе большинство проектов (42 из 57, что составляет 74%) предполагали проведение разного уровня конференций или культурно-массовых мероприятий на уровне города. На финальном этапе были представлены более разнообразные типы проектов: 19% – проекты, связанные с разработкой программного обеспечения и внедрения информационных систем; 33% – проекты, связанные с проведением разного уровня конференций или культурно-массовых мероприятий; 30% – проекты, предполагающие организацию бесплатных образовательных программ для разных социальных слоев общества; 18% – проекты по реформированию системы социального обеспечения.

3. Характер координации проекта. На начальном этапе в 84% проектов предполагался жесткий характер координации. На финальном этапе количество проектов с жестким характером координации снизилось до 44%, в остальных случаях – гибкий характер координации.

4. Класс проекта. На начальном этапе в 91% случаев – монопроекты (52). На финальном этапе монопроектов было 65% (37), из них половина проектов предполагала создание единой проектной группы во главе с координатором. 26% работ (15) представляли собой мультипроекты – в основном это ряд монопроектов с многопроектным управлением.

5. Масштаб и длительность проекта. И на начальном, и на финальном этапах все представленные проекты предполагали малый масштаб (от 10 тыс. руб. до 10 млн руб., до 35 тыс. человеко-часов), а также были краткосрочными (рассчитаны на срок от одного месяца до 1,5 лет).

6. Вид проекта. На начальном этапе инновационные и научно-исследовательские проекты отсутствовали, 72% (41) проектов носили инвестиционный характер. На финальном этапе 10% проектов (6) – инновационные, предлагающие применение новых технологий для обеспечения развития организаций, 58% проектов (33) – инвестиционные.

Таким образом, использование в образовательном процессе метода проектов способствует интеграции знаний и умений навыков студентов из различных предметных областей, развивая при этом творческие навыки и навыки рефлексии.

В статье рассмотрена актуальная проблема формирования профессионально значимой для студентов информационно-проектной компетентности. Актуальность обусловлена недостаточной разработанностью проблемы исследования в теории и практике педагогики в целом и педагогики высшей школы в частности; а также теми тенденциями, которые имеют место в современном высшем образовании: повышение требований к профессиональным навыкам специалиста требует повышения качества подготовки студентов.

Метод проектов позволяет создать условия для формирования у будущих специалистов умения гибкой адаптации в меняющихся жизненных ситуациях, студенты обучаются самостоятельно искать и находить необходимые знания и применять эти знания на практике. Кроме того, метод проектов учит критически мыслить, видеть проблемы и искать пути их наиболее рационального решения, формируя попутно умение грамотно работать с информацией. Работа в рамках проекта помогает развивать коммуникативные навыки, обучает работе в команде, способствуя формированию умения предотвращать конфликтные ситуации, а также позволяет каждому участнику почувствовать, что вся система работы направлена на его личность, строится на его личном опыте и в его личных интересах.

Библиографический список


1. Негодаев И.А. Информатизация культуры. Москва: Академия, 2002.
2. Ракитов А.И. Информация, наука, технология в глобальных исторических изменениях. Москва: ИНИОН, 1998.
3. Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре. Проблемы информационной культуры: сборник статей. Москва – Магнитогорск, 1997; Выпуск 6: 48–63.
4. Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры: учебное пособие. Москва: Фаир-Пресс, 2001.
5. Гречихин А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения. Проблемы информационной культуры: сборник статей. Москва: Издательство Московского государственного университета культуры, 1994: 12–38.
6. Медведева Е.А. Основы информационной культуры (программа курса для вузов). Социс. 1994; № 11: 59.
7. Артеменко Н.А., Белогуров С.В. Организация процесса формирования проектно-информационной компетентности будущих специалистов инженерного профиля. Профессиональное образование: модернизационные аспекты: коллективная монография: в 9 т. Ростов-на-Дону: Научное сотрудничество, 2014; Т. 3: 37–70.
8. Белогуров С.В. Дидактические условия формирования информационно-проектной компетентности будущих инженеров в техническом вузе. Диссертация … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2016.


References


1. Negodaev I.A. *Informatizaciya kul'tury*. Moskva: Akademiya, 2002.
2. Rakitov A.I. *Informaciya, nauka, tehnologiya v global'nyh istoricheskih izmeneniyah*. Moskva: INION, 1998.
3. Vohrysheva M.G. Formirovanie nauki ob informacionnoj kul'ture. *Problemy informacionnoj kul'tury*: sbornik statej. Moskva – Magnitogorsk, 1997; Vypusk 6: 48-63.
4. Oganov A.A., Hangel'dieva I.G. *Teoriya kul'tury*: uchebnoe posobie. Moskva: Fair-Press, 2001.
5. Grechihin A.A. Informacionnaya kul'tura: Opyt tipologicheskogo opredeleniya. *Problemy informacionnoj kul'tury*: sbornik statej. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury, 1994: 12-38.
6. Medvedeva E.A. Osnovy informacionnoj kul'tury (programma kursa dlya vuzov). *Socis*. 1994; № 11: 59.

7. Artemenko N.A., Belogurov S.V. Organizaciya processa formirovaniya proektno-informacionnoj kompetentnosti buduschih specialistov inzhenernogo profilya. *Professional'noe obrazovanie: modernizacionnye aspekty*: kollektivnaya monografiya: v 9 t. Rostov-na-Donu: Nauchnoe sotrudnichestvo, 2014; T. 3: 37-70.
8. Belogurov S.V. *Didakticheskie usloviya formirovaniya informacionno-proektnoj kompetentnosti buduschih inzhenerov v tehnicheskom vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2016.

*Статья поступила в редакцию 08.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-11-13

***Borzova T.A.,*** *Cand. of Sciences (Culturology), senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

**MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY IN A MODERN UNIVERSITY.** The article discusses the importance of student motivation and its impact on their learning success. The author identifies various factors that influence the formation of motivation, such as ambitions, personal interests, family and society expectations, as well as the level of motivation of teachers. The study proposes various approaches to student motivation, including the promotion of intrinsic motivation, the development of self-esteem, the active involvement of students in the learning process, and the creation of a favorable educational environment. The paper considers practical recommendations and methods that can be used by teachers to increase students' motivation. In addition, the article highlights the role of educational activities in a university and its connection with the motivation of students. The author emphasizes the importance of creating a supportive and developing environment where students will receive not only knowledge, but also interpersonal communication skills, self-realization and the development of critical thinking.

*Key words:* **student motivation, training, educational activities, university, internal motivation, active involvement, educational environment, interpersonal communication, self-realization, critical thinking, recommendations, teachers**

***Т.А. Борзова,*** *канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

# МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается важность мотивации студентов и её влияние на их успехи в обучении. Автор обозначает различные факторы, влияющие на формирование мотивации, такие как амбиции, личные интересы, ожидания семьи и общества, а также уровень мотивации преподавателей. В исследовании предлагаются различные подходы к мотивации студентов, включая стимулирование внутренней мотивации, развитие самоуважения, активное вовлечение студентов в учебный процесс и создание благоприятной образовательной среды. В работе рассмотрены практические рекомендации и методы, которые могут быть использованы преподавателями для повышения мотивации студентов. Кроме того, статья освещает роль воспитательной деятельности в вузе и её связь с мотивацией студентов. Автор подчеркивают важность создания поддерживающей и развивающей обстановки, где студенты будут получать не только знания, но и навыки межличностного общения, самореализации и развития критического мышления.

*Ключевые слова:* **мотивация студентов, обучение, воспитательная деятельность, вуз, внутренняя мотивация, активное вовлечение, образовательная среда, межличностное общение, самореализация, критическое мышление, рекомендации, преподаватели**

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими причинами: во-первых, мотивация является ключевым фактором, влияющим на успехи студентов в обучении. Понимание мотивации и ее факторов помогает преподавателям и администрации вуза разрабатывать эффективные стратегии и методы, которые способствуют активному и качественному обучению студентов. Во-вторых, современные вузы сталкиваются с новыми вызовами, связанными с развитием цифровых технологий и изменением образовательного процесса. Изучение мотивации студентов помогает понять, как эти изменения влияют на мотивацию и как можно адаптировать воспитательную деятельность для достижения лучших результатов. В-третьих, воспитательная работа в вузе не ограничивается только передачей знаний – она направлена, в том числе, на развитие личностных качеств студентов. Понимание мотивации студентов помогает персонализировать и адаптировать воспитательные методы, чтобы помочь студентам развить навыки межличностного общения, самореализации и критического мышления. В-четвертых, мотивация студентов напрямую влияет на качество образования. Студенты, имеющие сильную мотивацию, проявляют более активную учебную активность, больший интерес к предмету и стремятся достичь лучших результатов. Это способствует не только личностному росту студентов, но и повышает общую академическую эффективность вуза.

Цель данного исследования заключается в изучении мотивации студентов к обучению в современном вузе.

Для достижения цели, поставленной автором данного исследования, требуется успешно выполнить следующие задачи:

– определить факторы, которые могут влиять на формирование мотивации студентов, такие как амбиции, личные интересы, ожидания семьи и общества, а также роль преподавателей и их мотивации;

– раскрыть, какие механизмы и процессы лежат в основе формирования мотивации студентов;

– предоставить практические рекомендации и методы для преподавателей и администрации вузов по усилению мотивации студентов и созданию благоприятной образовательной среды.

Научная новизна работы состоит в том, что исследование осуществляет комплексный подход к изучению мотивации студентов, включая различные факторы, влияющие на мотивацию, и его связь с воспитательной деятельностью в вузе. Это помогает получить более полное представление о мотивации студентов и различных способах ее активизации и поддержки. Кроме того, в работе предлагаются конкретные рекомендации и методы для преподавателей и администрации вузов по усилению мотивации студентов и развитию воспитательной деятельности. Эти рекомендации основаны на научных выводах и могут быть применены на практике для повышения качества образования и достижения лучших результатов. Исследование рассматривает актуальную тему мотивации студентов в контексте современного высшего образования. Быстро меняющаяся образовательная среда и цифровые технологии требуют новых подходов к мотивации студентов, что делает данное исследование актуальным и значимым в современном контексте. Все вышеперечисленные аспекты вносят свой вклад в научную новизну данного исследования, делая его актуальным и основанным на современных методах и подходах.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование предоставляет новые знания и понимание мотивации студентов в контексте современного вуза. Это помогает дополнить и расширить существующую теорию мотивации, предлагая новые подходы и факторы, влияющие на мотивацию студентов. Кроме того, в исследовании показана взаимосвязь между мотивацией студентов и их обучением, а также роль воспитательной деятельности в усилении мотивации. Это позволяет лучше понять, как мотивация влияет на результаты обучения и как создать подходящую образовательную среду, способствующую развитию мотивации студентов. В работе предложены конкретные рекомендации и методы для преподавателей и администрации вузов по усилению мотивации студентов. Эти рекомендации основаны на теоретической основе и могут быть применены на практике для повышения качества образования и достижения лучших результатов. В исследовании дается понимание роли воспитательной деятельности в вузе и ее влияние на мотивацию студентов. Это позволяет разработать новые подходы к воспитательной деятельности с учетом мотивационных аспектов и повысить эффективность воспитательного процесса. Полученные результаты позволяют развить и усовершенствовать теорию мотивации, а также предоставляют практические рекомендации, которые могут быть применены для повышения качества образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что исследование предлагает конкретные рекомендации и методы для преподавателей и администрации вузов, которые могут быть использованы для эффективного стимулирования и поддержки мотивации студентов. Это позволяет преподавателям создавать учебные программы, которые активизируют студенческую мотивацию и повышают их интерес к учебному процессу. Понимание мотивации студентов помогает администрации вузов анализировать и оптимизировать образовательный процесс, внедряя новые методы и стратегии обучения, которые учитывают интересы, предпочтения и мотивацию студентов. Исследование помогает развивать личностные качества и навыки студентов, такие как межличностное

общение, самореализация, критическое мышление и самомотивация. Это способствует личностному росту студентов и их подготовке к профессиональной и социальной жизни. Работа подчеркивает значимость создания благоприятной образовательной среды, которая стимулирует и поддерживает мотивацию студентов. Применение результатов исследования позволяет создавать образовательные институты, где студенты чувствуют себя важными и мотивированными и где активно поддерживается их учебная мотивация.

Одной из основных проблем в современной педагогической науке является мотивация. Исследование проблемы мотивации связано с анализом различных источников, которые влияют на побуждения человека к определенной деятельности, и поиском ответа на вопрос о том, что стимулирует людей к определенному поведению, каковы их мотивы. В связи со сложностью и многоаспектностью проблемы мотивации существует множество подходов к пониманию ее сущности и структуры. Множество исследователей, таких как Л.И. Божович, Х. Хекхаузен, П.А. Рудик, Г.А. Ковалев, К.К. Платонов, А.А. Реан, В.А. Якунин, Н.И. Мешков и другие, занимались изучением данной проблемы.

Необходимо использовать существующий опыт исследований в области образования для повышения уровня мотивации студентов и, как результат, улучшения успехов обучения. Мотивация играет важную роль в регулировании поведения и активности личности, поэтому она представляет особый интерес для двух ключевых участников педагогического процесса – преподавателя и студента [1]. Без учета особенностей мотивации студентов преподавателю практически невозможно установить эффективное педагогическое взаимодействие с ними. Учитывая тесную взаимосвязь преподавателя и студента в образовательном пространстве вуза, важным аспектом данного взаимодействия является проблема воспитательного процесса [2]. В связи с этим изучение проблемы мотивации студентов является интересным и актуальным.

Под мотивацией понимается «движение» (в переводе с латинского), однако различные школы психологии и педагогики имеют разные точки зрения на определение понятия «мотив». Например, Л.И. Божович определяет мотив как намерения, Х. Хекхаузен – как побуждения и склонности, П.А. Рудик – как желания, Г.А. Ковалев – как морально-политические установки и помыслы, К.К. Платонов – как свойства личности. Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгина утверждают, что мотив – это побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека, и может быть осознанным или неосознанным для него [3, с. 43]. Таким образом, можно сказать, что «мотивация» означает совокупность побуждений, которые вызывают и направляют активность человека. Она также представляет собой процесс формирования мотивов и стимулирования поведенческой активности на определенном уровне. Учебная мотивация, являющаяся одним из видов мотивации, вызывает особый интерес для нас. В учебной мотивации, согласно И.А. Зимней, выделяется ряд специфических факторов. Во-первых, мотивация определяется образовательной системой и учебным учреждением, где осуществляется учебная деятельность. Во-вторых, она связана с организацией образовательного процесса. В-третьих, мотивация зависит от особенностей обучающегося. В-четвертых, она связана с особенностями педагога, включая его систему отношений к ученику и делу. В-пятых, мотивация отличается зависимостью от специфики учебного предмета [4, с. 221].

Подход А.К. Марковой утверждает, что учебная мотивация является системной. Она формируется системой мотивов, которая включает познавательные потребности, цели, интересы, стремления и идеалы. Эта система является побудителем учебной деятельности и характеризуется стабильностью и динамикой. Внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, в то время как внешние, социальные мотивы определяют динамику побуждений [5, с. 14]. Однако простого разделения мотивов на внутренние и внешние недостаточно, они также могут быть классифицированы как положительные и отрицательные. В соответствии с замечаниями Н.В. Бордовской и А.А. Реан исследователи в течение многих лет акцентировали внимание на ведущей роли интеллектуального уровня личности при обсуждении учебной деятельности и ее успеха [6].

Безусловно, значение интеллектуального уровня в контексте успеха в учебной деятельности нельзя недооценивать. Тем не менее результаты экспериментальных исследований А.А. Реан указывают на другую тенденцию. Оказалось, что не существует значимой связи между интеллектом и успеваемостью по специальным предметам или общеобразовательным дисциплинам. Однако выявилась другая важная закономерность: «сильные» и «слабые» студенты различаются не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу учебной мотивации. Сильные студенты отличаются внутренней мотивацией: они стремятся освоить профессию на высоком уровне, ориентируются на приобретение прочных профессиональных знаний и практических навыков. Что касается слабых студентов, их мотивация в основном внешняя и ситуативная: для них наиболее важно избежать осуждения и наказания за плохую успеваемость, сохранить стипендию и так далее [6, с. 186]. Таким образом, как желание достичь успеха, так и страх перед неудачей могут стать толчком к деятельности, включая обучение.

В педагогических и психологических исследованиях выделяются два важных типа мотивации – мотивация успеха и мотивация боязни неудачи. Первый тип относится к позитивной сфере и характеризуется стремлением к достижению целей и успеху. Второй тип, наоборот, связан с негативной сферой и страхом перед неудачей или провалом. Различные авторы неодинаково взглядывают на соотношение этих двух типов мотивации. Некоторые считают (например, Дж. Аткинсон), что они взаимоисключающие. И если человек ориентирован на успех, то у него слабо выражен страх перед неудачей, и наоборот. Другие исследователи аргументируют тем, что сильное стремление к успешным результатам может сочетаться с выраженным страхом неудачи, особенно если неудача может иметь серьезные последствия для субъекта. Поэтому можно предположить, что у индивида может преобладать стремление к успеху или страх неудачи при наличии обоих мотиваций, причем это преобладание возможно как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений.

Согласно исследованиям Б.Б. Айсмонтас, субъекты, чья мотивация направлена на достижение успеха, предпочитают задачи средней или чуть выше средней сложности. Они верят в свою способность успешно выполнить поставленные задачи и проявляют свойства, такие как стремление найти информацию, чтобы сделать выводы о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, готовность к разумному риску, ответственность, настойчивость в достижении целей и адекватные ожидания. Они также имеют тенденцию повышать свои амбиции после успеха и снижать их после неудачи. Субъекты, чья мотивация направлена на достижение успеха, избегают очень легких задач, которые не доставляют им удовлетворения и настоящего успеха. Они также избегают слишком сложных задач, так как существует большая вероятность неудачи. Они предпочитают задачи средней трудности, где исход зависит от их собственных усилий. В ситуациях соревнования или проверки своих способностей они не теряются и готовы к испытаниям [7].

Н.В. Бордовская и А.А. Реан провели исследование, в результате которого было выяснено, что люди, склонные к избеганию неудачи, предпочитают искать информацию о возможности неудачи перед достижением конечного результата. Такие люди обычно являются малоинициативными. Они стараются избегать ответственных задач, находят причины не выполнять их, а также плохо оценивают собственные способности. В других случаях, наоборот, они предпочитают выбирать легкие задания, которые не требуют особых усилий. Когда им приходится выполнять задачи, которые являются проблемными и требуют выполнения в условиях ограниченного времени, результативность их деятельности снижается. Как правило, субъекты, которые склонны к избеганию неудачи, проявляют меньшую настойчивость в достижении своих целей. Если они испытают неудачу при выполнении какой-либо задачи, то их интерес к этой задаче, как правило, уменьшится. Это относится как к заданиям, навязанным субъектам извне, так и к заданиям, выбранным ими самими. Хотя в случае выбора задания самими субъектами снижение интереса может быть менее выраженным по количеству, чем в случае навязанных заданий [6, с. 188].

Сводя все вместе, можно сказать, что высокий уровень позитивной мотивации учащихся может компенсировать недостаток способностей и запаса знаний, умений и навыков. Успех и активность студентов в большей степени зависят от силы и структуры их мотивации. Мотивация достижения успеха и избегания неудач является важными и относительно независимыми аспектами человеческой мотивации, которые сильно влияют на направленность личности и поведение студента [8–11].

Таким образом, в связи с вышеизложенным можно заключить, что формирование мотивации студентов может подвергаться влиянию различных факторов. Некоторые из них включают:

1. Личные интересы и цели, связанные с образованием и профессиональной карьерой, могут сильно влиять на мотивацию студентов. Когда студенты видят связь между своими интересами и учебными задачами, они имеют большую мотивацию для достижения успеха.

2. Высокий уровень уверенности и самоэффективности может стимулировать мотивацию студентов. Когда студенты верят в свои способности, они склонны быть более мотивированными и нацеленными на достижения успеха.

3. Ожидания, которые ставят перед студентами их семьи или общества, могут оказывать давление или являться стимулом для мотивации. Например, студенты могут чувствовать необходимость удовлетворить ожидания своих родителей или доказать свою ценность в обществе.

4. Качество образовательной среды и подходы преподавания могут сильно влиять на мотивацию студентов. Поддержка со стороны преподавателей, интерактивные методы обучения, интересные учебные материалы и возможность применить полученные знания на практике могут повысить мотивацию студентов.

5. Способы оценки успехов студентов и обратная связь, которую они получают, могут оказывать влияние на их мотивацию. Четкая и справедливая система оценки, а также конструктивная обратная связь позволяют студентам понимать свои успехи и области для развития, что способствует их мотивации.

Важно отметить, что каждый студент уникален, и мотивационные факторы могут варьироваться. Поэтому важно принимать во внимание индивидуальные потребности и особенности каждого студента при работе с мотивацией.

Формирование мотивации студентов основано на различных механизмах и процессах, которые влияют на их внутреннюю мотивацию и направленность на достижение учебных целей. Вот некоторые из них:

1. Мотивация студентов связана с их потребностями и целями. Когда студенты осознают, что обучение поможет им удовлетворить их потребности и достичь целей, они будут более мотивированы учиться. Например, студент, который хочет стать профессионалом в своей области, будет более мотивирован по сравнению со студентом, у которого нет ясных целей.

2. Студенты будут больше мотивированы, если они видят ценность и релевантность обучения. Когда им ясно, как полученные навыки и знания применяются на практике, как они могут влиять на их будущую карьеру или личностный рост, это способствует формированию мотивации.

3. Уверенность студентов в их способности успешно выполнять задачи и достигать результатов, а также их ожидания успеха играют важную роль в формировании мотивации. Чем выше уровень самоэффективности и чем больше ожидания успеха, тем больше мотивации они будут иметь для достижения целей.

4. Поддержка со стороны преподавателей, родителей, сверстников и других людей в образовательной среде играет важную роль в формировании мотивации студентов. Возможность взаимодействия и обмена идеями, поддержка и поощрение способствуют повышению мотивации и ощущению значимости.

5. Студенты, которым предоставляется определенная степень автономии и выбора в учебной деятельности, имеют больше мотивации. Они могут чувствовать себя более ответственными за свое обучение и более заинтересованными в достижении целей, которые они сами установили.

Все эти механизмы и процессы работают взаимосвязано и влияют на формирование мотивации студентов. Понимание этих механизмов позволяет преподавателям и администрации вузов создавать подходящие условия, методы обучения и образовательную среду, которые способствуют активизации и поддержке мотивации студентов.

Разработка практических рекомендаций и методов для преподавателей и администрации вузов по усилению мотивации студентов и созданию благоприятной образовательной среды включает следующие аспекты:

1. Студенты должны понять, насколько образование связано с их личными целями и реальной жизнью. Предоставляются практические примеры из учебного материала, чтобы показать их практическую ценность.

2. Использование в работе разнообразных методов обучения, чтобы поддерживать интерес студентов и их мотивацию. Это может включать дискуссии, групповые проекты, презентации, ролевые игры и использование цифровых технологий.

3. Предоставление студентам поддержки и поощрений в процессе обучения. Это может включать индивидуальные консультации, обратную связь по результатам работы и признание достижений студентов.

4. Стимулирование сотрудничества и взаимодействия между студентами, чтобы создать коммуникационный и поддерживающий климат в классе. Это может включать работу в группах, обмен опытом и знаниями, а также организацию мероприятий вне учебного процесса.

5. Оценивание и признание индивидуальных достижений студентов, чтобы стимулировать их мотивацию.

6. Поощрение студентов к самооценке и самоконтролю.

7. Мониторинг изменений и новых тенденций в области образования, чтобы быть в курсе современных методов и подходов, которые могут повысить мотивацию студентов.

Эти рекомендации и методы могут быть адаптированы и применены преподавателями и администрацией вузов для усиления мотивации студентов и создания благоприятной образовательной среды. Они помогут стимулировать учебный интерес, активное участие и развитие студентов во всех аспектах их образования.

Следовательно, поставленная автором цель в начале исследования достигнута: мотивация студентов к обучению является важным аспектом воздействия на них вузовской воспитательной деятельности. Высокий уровень позитивной мотивации позволяет студентам преодолевать трудности, компенсировать недостаток способностей и активно стремиться к достижению успеха. В то же время мотивация к избеганию неудач также играет значительную роль, определяя выбор студентами активности и направленность их поведения. Понимание мотивационной сферы студентов позволяет вузам эффективнее организовывать воспитательную деятельность, направленную на стимулирование и поддержку положительной мотивации и минимизацию негативных аспектов мотивации к избеганию неудач. Важно создать благоприятное мотивационное окружение, разработать мотивационные программы и стратегии, которые будут способствовать развитию активности, настойчивости и стремления к успеху у студентов. В целом задачи, поставленные автором в статье, также были решены в ходе данного исследования. Интеграция мотивационных аспектов в вузовскую воспитательную деятельность поможет формированию мотивационно-ценностной сферы студентов, которая будет стимулировать их активное участие в образовательном процессе, расширение знаний и развитие практических навыков. Таким образом, понимание и учет мотивационной составляющей у студентов играют важную роль в современной вузовской педагогике и приводят к более эффективному обучению и воспитанию студентов.

Библиографический список


1. Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевёрнутый класс». *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 5: 42–49.
2. Борзова Т.А. Особенности воспитательного процесса в современной образовательной системе вуза. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2022; Т. 14, № 2: 177–185.
3. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. *Психология*. Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2001.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
5. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения.* Москва: Просвещение, 2006.
6. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
7. Айсмонтас Б.Б. *Педагогическая психология: схемы и тесты*. Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. Available at: https://psychlib.ru/mgppu/APp-2006/APp-208.htm#$p1
8. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению. *Современные проблемы науки и образования.* 2014; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617
9. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема. *Вестник НовГУ*. 2016; № 5 (96). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema
10. Серебренникова М.С., Фатеева Н.Б. Актуальные проблемы мотивации и стимулирования труда. *АОН*. 2015; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-motivatsii-i-stimulirovaniya-truda
11. Косачева А.О. Мотивация студентов к обучению и профессиональному развитию. Мир науки, культуры, образования. 2022; № 5 (96). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-i-professionalnomu-razvitiyu


References


1. Borzova T.A. Prepodavatel' kak osnovnoe zveno tehnologii “perevernutyj klass”. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 5: 42-49.
2. Borzova T.A. Osobennosti vospitatel'nogo processa v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme vuza. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2022; T. 14, № 2: 177-185.
3. Stolyarenko L.D., Samygin S.I. *Psihologiya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2001.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
5. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
6. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
7. Ajsmontas B.B. *Pedagogicheskaya psihologiya: shemy i testy*. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2006. Available at: https://psychlib.ru/mgppu/APp-2006/APp-208.htm#$p1
8. Starodubceva V.K. Motivaciya studentov k obucheniyu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2014; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617
9. Mel'nikov V.E. Motivaciya k obucheniyu studentov v vuze kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Vestnik NovGU*. 2016; № 5 (96). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema
10. Serebrennikova M.S., Fateeva N.B. Aktual'nye problemy motivacii i stimulirovaniya truda. *AON*. 2015; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-motivatsii-i-stimulirovaniya-truda
11. Kosacheva A.O. Motivaciya studentov k obucheniyu i professional'nomu razvitiyu. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022; № 5 (96). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-i-professionalnomu-razvitiyu


*Статья поступила в редакцию 25.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-14-16

***Vetrov Yu.P.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research, Innovation and International Activities, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yupvetrov@yandex.ru*
***Zelenko N.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Technology and Design, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: uzelnv@rambler.ru*
***Kalinina M.A.,*** *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: margarita.kalinina.83@mail.ru*

**THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE PROCESS OF ENHANCING THE SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS.** The article reveals a problem of finding effective forms of enhancing the self-educational activities of future technology teachers, analyzes the scientific and pedagogical literature on this issue, and summarizes practical experience. The key forms of activation are short-term self-education plans developed and implemented within the framework of professional self-development, focused on achieving specific practice-oriented results. As an educational environment, the researcher proposes a digital educational platform "My School", which helps students develop their special and methodological skills. The results of experimental work characterizing the positive dynamics of readiness for self-development of future teachers, as well as improving the quality of training of both future teachers and students participating in the experiment are presented. The proposed and experimentally tested material allows concluding that the use of digital educational platforms in combination with forms of planning self-educational activities that are different in time and content has a positive effect on the formation of readiness for self-education, understanding the value of digital resources in achieving the goals of professional self-development.

*Key words:* **self-educational activities, future teachers of technology, activation, digital educational forms**

***Ю.П. Ветров,*** *д-р пед. наук, проф., проректор по научно-исследовательской, инновационной и международной деятельности Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир, E-mail: yupvetrov@yandex.ru*
***Н.В. Зеленко,*** *д-р пед. наук, проф., зав. каф. технологии и дизайна Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир, E-mail: uzelnv@rambler.ru*
***М.А. Калинина,*** *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: margarita.kalinina.83@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье раскрыта проблема поиска эффективных форм активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии, дан анализ научно-педагогической литературы по данному вопросу, обобщен практический опыт. Ключевыми формами активизации выбраны разрабатываемые и реализуемые в рамках профессионального саморазвития краткосрочные планы самообразования, ориентированные на достижение конкретных практико-ориентированных результатов. В качестве образовательной среды предложена цифровая образовательная платформа «Моя школа», осваивая которую студенты развивают свои специальные и методические умения. Приведены результаты экспериментальной работы, характеризующие положительную динамику готовности к саморазвитию будущих учителей, а также повышение качества подготовки как будущих учителей, так и обучающихся, участвующих в эксперименте. Предложенный и экспериментально проверенный материал позволяет сделать вывод, что использование цифровых образовательных платформ в сочетании с различными по времени и содержанию формами планирования самообразовательной деятельности положительно сказывается на формировании готовности к самообразованию, понимании ценности цифровых ресурсов в достижении целей профессионального саморазвития.

*Ключевые слова:* **самообразовательная деятельность, будущие учителя технологии, активизация, цифровые образовательные платформы**

Стремительные темпы развития техники и технологий обусловливают необходимость формирования у будущих учителей технологии готовности к самообразовательной деятельности, стремления постоянно осваивать обновляющиеся педагогические технологии. «Цифровая трансформация в образовании неизменно влечет за собой не только изменение содержания образования, его организацию, но и изменение роли преподавателя. Профессионалы нового уровня должны уметь быстро учиться, синтезировать идеи из разных областей, иметь способность к адаптации» [1, с. 10].

В число базовых компетенций педагогов входит формирование готовности к переменам, к работе с более сложными проектами, заимствованию передовых, в том числе зарубежных, практик, расширению кругозора, отслеживая тенденции в других отраслях и профессиях.

Среди перспективных тенденций развития педагогического образования особое место занимают технологии подготовки учителей нового поколения, обладающих высоким уровнем познавательной самостоятельности, готовых проводить самооценку (рефлексию) своих профессиональных компетенций, осуществлять проектирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов [2].

Компетенцию самообразования мы принимаем в трактовке О.Д. Сальниковой как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и качеств личности обучающегося, необходимых для осуществления им целенаправленной, специально организованной, самостоятельной, систематической, личностно и социально значимой продуктивной самообразовательной деятельности, обусловливающей процесс самореализации» [3].

По мнению исследователей, самообразовательная компетентность будущих учителей должна превышать существующую номенклатуру компетенций и работать на опережение ситуации.

Цель исследования: поиск и обоснование эффективных способов активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Задачи исследования:

– изучить теорию и практику руководства самообразовательной деятельностью студентов бакалавриата;

– предложить способы активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии, основанные на краткосрочном планировании, использовании цифровых образовательных платформ и ориентации на достижение конкретных результатов;

– экспериментально проверить предложенные способы активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии.

Научная новизна заключается в том, что в процессе проведения исследования выявлены способы активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии, основанные на разработке и реализации краткосрочных планов самообразования, ориентированные на использование цифровых образовательных платформ и достижение конкретных результатов.

Теоретическая значимость заключается в том, что выявленные в исследовании способы активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии расширяют теоретические положения методологии и технологии профессионального образования.

Практическая значимость заключается в раскрытии возможностей использования цифровых образовательных платформ, а также выявленных способов стимулирования самообразовательной деятельности в процессе подготовки будущих учителей технологии. Выявленные теоретические положения могут быть использованы в процессе подготовки педагогов.

В соответствии с гипотезой, целью и задачами были выбраны следующие методы исследования: анализ технической и научно-педагогической литературы, наблюдение, обобщение практического опыта, проектирование авторской методики, эксперимент.

Анализ научно-педагогической литературы последних лет позволяет утверждать, что в числе ключевых способов активизации самообразовательной деятельности студентов многие исследователи склоняются к тому, что это:

– соучастие педагога в выборе студентом индивидуального образовательных маршрутов;

– ориентация на активную жизненную позицию и индивидуальный путь саморазвития будущего учителя;

– цифровая образовательная среда.

К примеру, рассматривая концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной

среде университета, К.Л. Полупан базируется на идее «соучастия как формы организации саморазвития». Суть «соучастия» обучающегося, по ее мнению, заключается в педагогической поддержке при формулировании целей индивидуального образовательного маршрута; организации и осуществлении образовательного процесса; доработке, изменении, корректировке и принятии решений в сфере будущей профессиональной деятельности [4].

Ю.В. Ефимова, говоря о стимулировании педагогического саморазвития студентов вуза, выделяет принцип активности и самостоятельности, «поскольку он наилучшим образом способствует интенсификации таких важнейших характеристик личности, как осознанность и целенаправленность деятельности, инициативность и мотивация к ее организации в информационном пространстве» [5].

Е.А. Белова подчеркивает роль электронно-образовательных ресурсов с элементами автодидактики в стимулировании саморазвития студентов [6]. Цифровые педагогические технологии способны обеспечить практически бесконечное множество направлений индивидуализации обучения, в том числе по содержанию, темпу освоения учебного материала, уровню сложности, способу подачи учебного материала, по форме организации учебной деятельности, составу учебной группы, количеству повторений, степени внешней помощи, открытости и прозрачности для других участников образовательного процесса и т. д.

Э.М. Эрикенова, рассматривая особенности формировании готовности студентов-экономистов старших курсов к непрерывному самообразованию, отмечает перспективность использования технологических цифровых образовательных ресурсов, платформ электронного обучения как средств формирования готовности к непрерывному самообразованию [7].

Обобщив научную литературу и педагогическую практику подготовки учителей технологии, мы предположили, что активность самообразовательной деятельности будущих учителей технологии будет выше, если наряду с траекторией профессионального саморазвития в своей работе они будут разрабатывать и реализовывать краткосрочные планы самообразования, ориентированные на достижение конкретных результатов; использовать образовательные ресурсы цифровых образовательных платформ в процессе самоподготовки к профессиональной деятельности.

В данном случае важно то, что они (цифровые образовательные платформы) интегрируют как учебные, так и методические материалы. Используя современные образовательные технологии, будущие учителя технологии участвуют в самопроверке и самооценивании своих профессиональных умений на основе использования ресурсов цифровых образовательных платформ.

Ориентируя будущих учителей на освоение сравнительно новых для российского учителя ресурсов – цифровых платформ – мы считаем положительным, что они уже содержат в цифровом виде теоретический материал, интерактивные задания для отработки навыков по предмету, автоматизированные системы оценивания образовательных результатов, включающие итоговые контрольные и текущие проверочные работы.

В числе эффективных форм организации самообразовательной деятельности мы видим сочетание долгосрочного планирования траектории профессионального развития с краткосрочным планированием деятельности по освоению темы или раздела, к примеру, на период педагогической практики.

Разработка и экспериментальная проверка эффективности постановки ближних целей, краткосрочного планирования самообразовательной работы и педагогической деятельности будущих учителей технологии (в процессе педагогической практики) проводилась на базе факультета технологии, экономики и дизайна ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» и МБОУ СОШ № 18 г. Армавира.

В ходе констатирующего эксперимента при помощи тестов были выявлены уровень готовности к саморазвитию [8], состояние подготовки студентов контрольной и экспериментальной групп по теме «Механическая обработка материалов» (она приходится на период педагогической практики) и по методике преподавания данного материала. Полученные данные были занесены в таблицу, посчитан средний балл по каждому направлению и опросу в целом.

На формирующем этапе эксперимента студенты экспериментальной группы готовились к проведению уроков по предложенной методике с цифровой платформой «Моя школа», а студенты контрольной группы занимались по обычной методике.

Студентам экспериментальной группы было рекомендовано изучить структуру и содержание образовательной платформы «Моя школа», выявить ее дидактические возможности и предложить методику проведения уроков с применением цифровой платформы. Данная платформа позволяет на этапе вхождения в тему мотивировать обучающихся на изучение нового материала специально подобранными иллюстрациями или видеосюжетами. Содержание информации представлено текстом, а также фото- и видеоматериалами, что обеспечивает получение необходимой информации. Многие из уроков содержат виртуальные лабораторные работы, кейсы и творческие задания. Во всех уроках имеют место диагностические материалы различных форм.

На период педагогической практики студентам выпал модуль «Технология обработки материалов», соответственно, на образовательной платформе из перечня уроков студентам был рекомендован урок 128 – «Технологии механической обработки конструкционных материалов». Для молодого педагога полезно то, что в зависимости от материальной базы, уровня подготовки учеников он может идти по предложенному алгоритму или выбрать свою методику проведения урока, а материалы платформы использовать фрагментарно.

На платформе с *целью актуализации* пройденного материала предлагается использовать расположенные тестовые задания.

*Первый этап – вхождение в тему урока* – направлен на создание условий для осознанного восприятия материала. Здесь предполагается рассмотрение анимации по теме «Устройство и работа приборов и технических устройств», а также использовать возможность при помощи гиперссылок перейти к просмотру видеоматериалов об обработке древесины на токарном станке.

*Второй этап – формирование новых знаний* – содержит теоретический материал, представленный текстовой информацией. К числу основных технологий обработки конструкционных материалов в условиях производства отнесены разрезание, пиление, сверление, строгание, долбление, точение, фрезерование, шлифование. Отдельно в теме выделены производственные технологии пластического формования. Пластическое формование – придание заготовке нужной формы в момент, пока материал находится в пластичном, податливом состоянии. К ним относятся лепка, прокатка, волочение, ковка, штамповка.

*Практические работы* ориентированы на выполнение кейсов или виртуальных лабораторных работ и предполагают осмысление (обсуждение), анализ и поиск решения конкретной ситуации, описание которой представлено в заданиях. Отдельным разделом выделена связь данного материала с современным производством и профессиональной деятельностью.

Практико-ориентирующую направленность информации по механической обработке материалов и развитие интереса к специалистам, участвующим в обработке материалов, призван обеспечить материал раздела *«Профессии и производство»*. В нем представлена информация о станочниках различной специализации: токари, фрезеровщики, шлифовальщики и т. д., о том, где можно получить эти профессии.

Для итоговой диагностики усвоения учебного материала применяется тестовое задание. Тест предполагает внимательное изучение содержания урока. В случае отрицательного прохождения теста программа возвращает обучающегося к учебному материалу.

Содержание самообразовательной деятельности **студентов экспериментальной** группы в процессе подготовки к проведению уроков с использованием цифровой платформы «Моя школа» заключалось в умении без посторонней помощи сформулировать задачи самообразовательной деятельности и в процессе подготовки стремиться к их достижению.

Задачи, сформулированные разными студентами, немного отличались по форме и срокам реализации, но содержали примерно одни и те же положения:

1. Подробно ознакомиться со структурой и содержанием всех блоков платформы, предположить возможные трудности, возникшие у обучающихся в процессе работы на платформе, предложить и обосновать время на изучение и обсуждение материала;
2. Изучить теоретический материал и выполнить диагностические задания, предлагаемые обучающимся.
3. Выявить и обосновать возможные трудности, возникшие в процессе освоения материала и диагностики.
4. Предложить и обосновать время на изучение и обсуждение материала;
5. Предложить содержание практических работ, основанных на полученных знаниях и выполняемых на реальном оборудовании;
6. Предложить экскурсии на производство, обеспечивающие закрепление учебного материала профориентационного характера.

Студенты контрольной группы сами выбирали методику проведения урока по теме «Механическая обработка материалов», содержание практической работы, способы диагностики. Далеко не все сочли нужным использовать образовательную платформу, многие готовились по учебным пособиям, подбирали электронные ресурсы, готовили презентации. Но их действия по самообразованию были хаотичны, многие из них не смогли сформулировать стоящие перед ними задачи. Логика, структура урока и методы диагностики оказались недоработанными.

На формирующем этапе студенты контрольной группы ознакомление обучающихся с темой «Механическая обработка материалов» проводили классическими методами, материалы цифровой платформы использовали фрагментарно или не использовали совсем. Многие из них не всегда оптимально выбирали структуру урока, испытывали сложности в объяснении и закреплении нового материала, затруднялись в организации практической деятельности, контроле и оценке действий обучающихся. Все это свидетельствовало о недостаточной самостоятельной работе в процессе подготовки к уроку.

Студенты экспериментальной группы благодаря активной самообразовательной деятельности и владению учебным материалом занятия проводили более уверенно и демонстрировали как полноту технических знаний, так и обоснованные методические действия по управлению познавательным процессом. Все этапы урока, заложенные на платформе, были реализованы в полном объеме. Нельзя сказать, что у них все прошло гладко. Выполнение расположенного на платформе диагностического теста по теме урока показало, что далеко не все ученики достаточно глубоко вникали в учебный процесс. Многим пришлось возвращаться к учебному материалу и еще раз просматривать фото- и видеоматериалы, внимательно читать предложенную информацию. Но итоговые ре-

зультаты позволяют говорить, что это способствовало закреплению материала, мотивировало обучающихся на ответственное отношение к учебному процессу. Всем ученикам работа с образовательной платформой понравилась.

Учитывая то, что уровень подготовки учеников позволяет судить об эффективности проведенных уроков, мы сочли целесообразным эффективность работы по самообразованию будущих учителей продолжить во время педагогической практики на базе МБОУ СОШ № 18 г. Армавира.

В классах, с которыми работали студенты, участвующие в эксперименте, проводилось анкетирование уровня сформированности знаний, умений и навыков по технологии. Уровень подготовки учащихся до эксперимента был примерно одинаков.

Сравнив результаты эксперимента, мы выявили, что в классе, где преподавали студенты экспериментальной группы, теоретические знания учащихся возросли на 0,8 балла, или 16% (с 3,5 до 4,3) относительно контрольного, также повысилась сформированность практических умений и навыков на 0,8 балла, или 16% (с 3,3 до 4,1). Все ученики, работавшие с платформой «Моя школа», сказали, что им нравится такая форма обучения, она напоминает игру, и они готовы с ней учиться даже дома.

Повышение уровня успеваемости в экспериментальной группе позволяет говорить об эффективности самостоятельной работы, проведенной будущими учителями.

Повторный тест на состояние готовности к саморазвитию показал, что данные студентов контрольной группы изменились незначительно, в то время как в экспериментальной группе практически все перешли на следующий уровень.

Примечательно, что после педагогической практики уровень технических знаний студентов по данной теме тоже вырос – в контрольной группе на 12%, а в экспериментальной на 17%.

Результаты проведенного эксперимента показывают, что использование цифровой образовательной платформы «Моя школа» в единстве с краткосрочным планированием самообразовательной работы и ориентацией ее на конкретные результаты способствует более качественному освоению специальных и методических компетенций, стимулирует познавательную самостоятельность студентов.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что использование цифровых образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей и мотивация их к использованию образовательных платформ в процессе практической деятельности позволяет им определить границы «знания» и «незнания», стимулирует постановку целей самообразовательной деятельности.

Наличие близких целей актуализирует необходимость самопроектирования не только долгосрочных индивидуальных образовательных маршрутов, но и краткосрочных планов саморазвития профессиональных умений с опорой на структурный и содержательный контент образовательных платформ.

Положительный опыт профессиональной деятельности будущих учителей стимулирует мотивацию к самообразовательной деятельности, способствует развитию позитивного отношения к педагогическому труду.

Библиографический список


1. *Цифровая трансформация образования*: методические рекомендации. Авторы-составители Г.А. Сумина, Е.Ю. Новикова. Саратов, 2021. Available at: https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2021/08/metreki-cifrovaja-transformacija-obrazovanija.pdf
2. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю. и др. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения*. Москва: Перо, 2020.
3. Сальникова О.Д., Ромаева Н.Б., Соловьева О.В. Мотивационный ресурс личности как условие развития компетенции самообразования студентов вуза. *Перспективы науки и образования*. Воронеж, 2021; № 2 (50): 311–324.
4. Полупан К.Л. *Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Калининград, 2020.
5. Ефимова Ю.В. *Педагогическое стимулирование саморазвития информационно-коммуникационной компетентности студентов вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 2017.
6. Белова Е.А. Электронно-образовательные ресурсы с элементами автодидактики как средство саморазвития студентов среднего звена. *Образование и общество*. Орел, 2015; № 5 (94): 92–98.
7. Эрикенова Э.М. Субъектно-личностный подход как методологическая основа подготовки будущих экономистов к непрерывному образованию. Гуманитарные и социальные науки. 2019; № 4: 253–264.
8. *Тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию педагогов ОУ»*. Availavle at: https://pandia.ru/text/77/22/53209.php


References


1. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya*: metodicheskie rekomendacii. Avtory-sostaviteli G.A. Sumina, E.Yu. Novikova. Saratov, 2021. Available at: https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2021/08/metreki-cifrovaja-transformacija-obrazovanija.pdf
2. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu. i dr. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya*. Moskva: Pero, 2020.
3. Sal'nikova O.D., Romaeva N.B., Solov'eva O.V. Motivacionnyj resurs lichnosti kak uslovie razvitiya kompetencii samoobrazovaniya studentov vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. Voronezh, 2021; № 2 (50): 311-324.
4. Polupan K.L. *Konceptual'nye osnovy proektirovaniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta v cifrovoj obrazovatel'noj srede universiteta*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2020.
5. Efimova Yu.V. *Pedagogicheskoe stimulirovanie samorazvitiya informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti studentov vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2017.
6. Belova E.A. `Elektronno-obrazovatel'nye resursy s `elementami avtodidaktiki kak sredstvo samorazvitiya studentov srednego zvena. *Obrazovanie i obschestvo*. Orel, 2015; № 5 (94): 92-98.
7. `Erikenova `E.M. Sub`ektno-lichnostnyj podhod kak metodologicheskaya osnova podgotovki buduschih `ekonomistov k nepreryvnomu obrazovaniyu. Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019; № 4: 253-264.
8. *Test "Ocenka sposobnosti k samorazvitiyu, samoobrazovaniyu pedagogov OU"*. Availavle at: https://pandia.ru/text/77/22/53209.php


*Статья поступила в редакцию 30.07.23*

УДК 799.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-16-19

***Vorobyova S.M.**, senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia),*
*E-mail: svechitos@gmail.com*
***Donskikh V.V.**, senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: vic@mai.ru*

**ANALYSIS OF A NUMBER OF STUDENT-ATHLETES WHO LEAVE OR REMAIN AT A UNIVERSITY SHOOTING CLUB (LONG-TERM TIME).** The article anylises work of a students' club of shooting sport. For the period from September 2017 to September 2022, information is collected on the number of students who come to the club and the number of students who leave the club, this is separately in two sections of the club: rifle and pistol. There are the following statistics: the number of students who come to the club every year; the number of students who leave the club every year; the number of students of each enrollment year who remain in the club. There is an analysis of the collected numbers. Usually the number of students who leave the club every year is the same, without a year of force majeure. The students of each enrollment year have the greatest sports activity in their 1st and 2nd years of study at the club. There are few students who stay in the club in their 4st and 5st years of study at the club. The results of the analysis of the article can help trainers-teachers of student sports shooting clubs with plan to create a university sports team that goes to competitions in the perspective of several years.

*Key words:* **shooting sport, students, university, shooters-athletes, sport club, sport section, selection of candidates, retirement from sports**

***С.М. Воробьева**, ст. преп., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва,*
*E-mail: svechitos@gmail.com*
***В.В. Донских**, ст. преп., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва,*
*E-mail: vic@mai.ru*

# АНАЛИЗ ЧИСЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ, ПОКИДАЮЩИХ СЕКЦИЮ ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЫ В ВУЗЕ И ОСТАЮЩИХСЯ В НЕЙ (В МНОГОЛЕТНЕМ ПЕРИОДЕ)

В статье затрагивается вопрос работы студенческой спортивной секции пулевой стрельбы. За период с сентября 2017 года по сентябрь 2022 года собирается информация о количестве зачисленных в секцию студентов и покинувших ее, раздельно в двух отделениях секции: винтовочном и пистолетном. Приводится следующая статистика: количество ежегодно набранных в секцию студентов; количество ежегодно покинувших секцию студентов; количество оставшихся в секции студентов с каждого года набора. Проводится анализ полученных цифр. В среднем ежегодный процент покидающих секцию студентов-спортсменов примерно одинаков, если не считать год форс-мажора. В каждом наборе студентов наибольший пик спортивной активности приходится на 1 и 2 годы обучения в секции. К 4–5 году обучения в секции очень мал процент остающихся в секции студентов. Итоги приведенного анализа могут помочь тренерам – преподавателям спортивных студенческих секций пулевой стрельбы планировать процесс формирования сборной команды вуза для выступления на соревнованиях в перспективе нескольких лет.

*Ключевые слова:* **пулевая стрельба, студенты, высшее учебное заведение, спортсмены-стрелки, спортивный клуб, спортивная секция, отбор кандидатов, уход из спорта**

Физическая культура в учебном процессе высших образовательных учреждений имеет ряд важных задач: профилактика гиподинамии и различных заболеваний, укрепление здоровья [1], формирование социальных отношений, развитие физических качеств, повышение возможностей адаптации организма [2], повышение уровня работоспособности, всестороннее развитие личности, оптимизация режима жизни [3]. При этом, как правило, имеются два больших направления деятельности: обязательные занятия в рамках учебного расписания, направленные на поддержание здоровья и физической формы, и спортивная деятельность вне учебного расписания, направленная на развитие массового спорта, спортивные достижения, выступления на соревнованиях [4]. Во втором случае речь идет обо всех атрибутах спортивной работы в рамках занятий со студентами: формирование сборной студенческой команды и ее резерва; циклы подготовки к промежуточным и главным соревновательным стартам; достижение определенных результатов как в части спортивной самореализации, так и в физическом выражении – занятии призовых мест, получении наград и т. д. Фактически внутри вуза существует структура (спортивный клуб, спортивная секция и т. п.) со спортивными целями в рамках массового спортивного движения [5; 6]. В задачи такой структуры входит не только привлечение студентов к спорту [7], но и конкретные спортивные достижения: победы на соревнованиях, выполнение разрядных нормативов, присвоение спортивных разрядов [8]. В этом случае одной из задач тренера-преподавателя является грамотное построение тренировочного процесса и формирование плана соревнований, позволяющих студентам показывать определенные спортивные результаты не в ущерб основной деятельности – учебному образовательному процессу.

Одной из важных задач тренера-преподавателя является формирование основного и резервного составов сборной команды вуза по определенному виду спорта для выступления на соревнованиях. Важным является то, чтобы в команде были мотивированные на данный вид спорта студенты, показывающие при этом высокие спортивные результаты. Однако часто сложность формирования студенческих команд и отбора перспективных кандидатов состоит в том, что спортсмены-студенты уделяют спортивным занятиям мало времени в связи с проблемами в учебе, расстановкой приоритетов, нехваткой времени на большое количество тренировок и т. д. Часто студенческие команды формируются тренером-преподавателем из числа студентов, не имеющих опыта в виде спорта. Тогда, например, в случае бакалавриата тренеру-преподавателю за 4 года необходимо воспитать из новичка такого спортсмена, который будет показывать высокие результаты на соревнованиях определенного уровня. Планируемый цикл подготовки резерва команды в этом случае в перспективе может рассчитываться на несколько лет вперед. В связи с этим представляется важным провести исследование, связанное с оценкой заинтересованности студентов в виде спорта в многолетней перспективе.

Актуальность данного исследования заключается в расширении знаний в части изучения того, как долго студенты смогут посещать тренировки и выступать за команду вуза на соревнованиях, что обусловлено необходимостью формирования спортивного резерва тренерами-преподавателями в многолетней перспективе. Цель исследования – собрать и изучить конкретные количественные данные по студентам, которые покидают спортивную вузовскую секцию и которые в ней остаются. Для этого исследование предполагает решение следующих задач: сбор данных по количеству принятых в секцию студентов на протяжении пятилетнего периода; сбор данных по количеству покинувших секцию студентов на протяжении пятилетнего периода; анализ собранных данных; формирование выводов по итогу проведенного анализа. Научная новизна исследования заключается в сборе и анализе конкретных количественных данных, на базе которых можно лучшим образом понять возможности спортивного резерва в многолетней перспективе. Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности внести изменения в будущее формирование спортивного резерва и улучшения долговременного планирования.

Исследование проводилось на базе Московского авиационного института, вид спорта – пулевая стрельба. На протяжении 5 лет (2017–2022 гг.) велся подсчет студентов в каждом из двух отделений секции (винтовочное и пистолетное): количество набранных студентов в каждом году и количество студентов, покинувших секцию в течение года. Набор новых студентов проводился каждый год в сентябре – тренировочный план занятий привязан к учебному году студентов (сентябрь – июнь), соответственно, контрольные периоды подсчета также соответствовали учебному году. В секцию принимаются студенты, желающие заниматься пулевой стрельбой и не имеющие опыта в этом виде спорта. Студенты, принимаемые в секцию и имеющие разряд по пулевой стрельбе, как правило, составляют около 4–5% [9]. Также в сентябре каждого следующего года подсчитывалось количество студентов, покинувших секцию за прошедший учебный год и остающихся в секции с каждого года набора.

Количество ежегодно набираемых студентов в исследуемом периоде представлено в табл. 1, а количество покинувших – в табл. 2. Наборы новых студентов проводились в сентябре. В связи с пандемией вируса SARS-CoV-2 в 2020-м году в секцию принимались только студенты, имеющие спортивный разряд по пулевой стрельбе, полученный ими до поступления в вуз.

Таблица 1

Количество набираемых ежегодно студентов в секцию пулевой стрельбы МАИ в 2017–2022 гг.

| Год | Винтовочное отделение, чел. | Пистолетное отделение, чел. |
|---|---|---|
| 2017 | 61 | 40 |
| 2018 | 22 | 25 |
| 2019 | 35 | 26 |
| 2020 | 5 | 5 |
| 2021 | 54 | 25 |

Таблица 2

Количество студентов, ежегодно покидающих секцию пулевой стрельбы МАИ в 2017–2022 гг.

| Контрольный период, учебный год | Количество на начало годового периода, чел. | | Покинуло в течение годового периода, чел. | |
|---|---|---|---|---|
| | Винтовка | Пистолет | Винтовка | Пистолет |
| 2017–2018 | 61 | 40 | 23 (37,7%) | 16 (40%) |
| 2018–2019 | 60 | 49 | 18 (30%) | 21 (42,8%) |
| 2019–2020 | 77 | 54 | 33 (42,8%) | 16 (29,6%) |
| 2020–2021 | 49 | 43 | 31 (63,2%) | 27 (62,7%) |
| 2021–2022 | 72 | 41 | 22 (30,5%) | 15 (36,5%) |

Набор сентября 2022 года на период 2022–2023 учебного года не учитывается, т. к. он не участвует в исследуемом периоде.

Наибольшее количество студентов покинуло секцию пулевой стрельбы в 2020–2021 учебном году. По всей видимости, это было связано с пандемией SARS-CoV-2. Во-первых, режим работы в университете был частично дистанционным, что не располагало студентов к посещению тренировок. Во-вторых, осенью 2020 года не было проведено полноценного набора новых студентов, вместе с тем, как видно из следующей табл. 3, с каждым последующим годом всё больше студентов этого набора покидают секцию.

В среднем в типовой учебный год секцию покидает от 29,6% до 42,8% студентов из каждого отделения секции (с учетом 2020–2021 учебного года – до 63,2%). По всей видимости, это не связано непосредственно с качеством проведения занятий или конкретным тренером: в пистолетном и винтовочном отделениях секции работают разные тренеры, имеющие разный стиль ведения тренировок, однако процент уходящих студентов одинаков. Полноценного исследования для выявления причин ухода студентов из секции не проводилось, однако опрос некоторых уходящих студентов и субъективные наблюдения выявили

Таблица 3

Процент остающихся студентов каждого ежегодного набора секции пулевой стрельбы МАИ в пятилетней перспективе

| | | Сентябрь 2018 г. | Сентябрь 2019 г. | Сентябрь 2020 г. | Сентябрь 2021 г. | Сентябрь 2022 г. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Набор 2017 года | Винтовка | 62,29% | 44,26% | 14,75% | 3,27% | 1,63% |
| | Пистолет | 60,00% | 22,50% | 7,50% | 2,50% | 2,50% |
| Набор 2018 года | Винтовка | – | 68,18% | 59,09% | 18,18% | 9,09% |
| | Пистолет | – | 76,00% | 64,00% | 12,00% | 8,00% |
| Набор 2019 года | Винтовка | – | – | 62,85% | 20,00% | 5,71% |
| | Пистолет | – | – | 73,07% | 26,92% | 11,53% |
| Набор 2020 года | Винтовка | – | – | – | 100,00% | 80% |
| | Пистолет | – | – | – | 100,00% | 60% |
| Набор 2021 года | Винтовка | – | – | – | – | 74,07% |
| | Пистолет | – | – | – | – | 68% |

следующие причины: переход студентов на 4-й курс обучения, где физическая культура (пулевая стрельба – элективная дисциплина) не является обязательной к посещению для получения зачета; отчисление из университета или уход в академический отпуск; переход в другую спортивную секцию; выявление проблем со здоровьем, требующих специализированных занятий физической культурой или же запрет на таковые; окончание университета; недостаток времени; смена приоритетов. Кроме того, отмечено, что чем старше курс вуза, тем больше времени студент тратит на другие приоритетные направления, связанные с поиском работы и непосредственно работой одновременно с учебой.

Получается, что для формирования резервного состава команды университета тренерам необходимо учитывать определенный выше процент уходящих из секции студентов. Пополнение уходящих студентов компенсируется новым набором в сентябре каждого следующего учебного года.

Вероятно, что процент уходящих студентов также может быть связан непосредственно с видом спорта как таковым. Пулевая стрельба требует определенных психических качеств. Часть студентов посещают секцию пулевой стрельбы из-за удобного расписания, малой физической нагрузки или только для получения зачета по физической культуре и уходят из секции сразу же после перехода на 4-й курс университета – из таких студентов сложно формировать резервный состав сборной команды, даже если они имеют определенную результативность. Было бы интересно сравнить количество уходящих из спортивных вузовских секций студентов в других видах спорта, однако, к сожалению, статей по данному вопросу найти не удалось, а ведь такая информация помогла бы сделать выводы о влиянии на процент уходящих студентов непосредственно вида спорта. При этом важно то, что речь идет именно о вузовской спортивной секции, а не профессиональном спорте, т. к. вузовская секция имеет собственную специфику занятий.

Как видно из табл. 3, в пятилетней перспективе очень мал процент студентов, остающихся в пулевой стрельбе. После третьего года обучения в секции остаются от 5,71% до 18,18% студентов, после четвертого – от 2,5% до 9,09%. После пятого года обучения в секции осталось лишь 1,63% – 2,5% студентов. После первого года обучения в секции остаются от 60% до 76% студентов, если не учитывать показатели сентября 2021 года, т. к. уже обращалось внимание на специфику этого периода, когда в секцию было набрано лишь по 5 человек в каждое отделение. Большой разброс показателей приходится на период после второго года обучения (начало третьего года обучения) – от 20% до 64% (до 80% с учетом набора 2020 года). Всё это создает определенные трудности в формировании сборной команды, призванной показывать высокие спортивные результаты. Фактически за первые год–два тренеру необходимо «с нуля» воспитать спортсменов, показывающих высокие результаты, при этом без гарантии того, что подготовленные студенты вскоре не уйдут из секции. Очень мало студентов, которые продолжают заниматься пулевой стрельбой на протяжении всех 5–6 лет обучения в вузе, их можно, что называется, «пересчитать по пальцам»: из винтовочного набора 2017 года (61 человек) к сентябрю 2022 года в секции продолжал заниматься 1 человек (1,63%), из пистолетного набора 2017 года (40 человек) также остался 1 человек (2,5%). Получается, что основной «пик» занятий студентов этим видом спорта приходится на 1 и 2 годы обучения в секции. Третий год обучения является «переломным», после него велик процент уходящих студентов. С точки зрения спортивной результативности на соревнованиях обосновано привлечение в вуз студентов, уже имеющих спортивный разряд или опыт занятий видом спорта, поскольку они имеют необходимую начальную подготовку. Однако наличие спортивного разряда или звания не является гарантией того, что свои приоритеты студент не сместит в сторону учебы и работы.

В перспективе для обучения студентов без опыта для тренеров становится важным первичный отбор таких кандидатов в секцию, которые смогут в ближайшей перспективе начать показывать требуемые результаты. Однако в этом случае важным вопросом остается их мотивация к виду спорта – не все способные студенты имеют при этом мотивацию к соревнованиям и большому количеству тренировок. Видимо, с этим связан процент остающихся в секции студентов на протяжении 4–5 лет – у них должны совпасть мотивация, желание развиваться в этом виде спорта и ожидаемые спортивные результаты.

Тут встает важный вопрос о целях непосредственно спортивной секции. Чем более сложные цели в части спортивных результатов секция ставит перед собой, чем более высокий уровень соревнований посещают студенты секции, тем более сложен, с точки зрения тренера, поиск кандидатов и их последующее воспитание.

Таким образом, в проведенном исследовании были выполнены поставленные задачи и достигнута цель. По результатам исследования можно сделать следующие общие выводы:

1. Крайне мал процент студентов, продолжающих занятия в секции на протяжении всех 5–6 лет обучения в вузе. Предположительно, это связано с приоритетами студентов в сторону учебы, работы и т. д., а спорт рассматривается с позиции хобби, что представляется логичным.
2. Количество уходящих за год из секции студентов компенсируется ежегодным набором, что важно для поддержания спортивного резерва.
3. В среднем каждое отделение секции в течение года покидает около 30–40% студентов.
4. Для поддержания выступления сборной команды вуза на заданном уровне важным является первичный отбор в секцию кандидатов, в которых сочетались бы способности к быстрому освоению стрелково-спортивных навыков и высокая мотивация к указанному виду спорта.

Сделанные выводы могут применяться в работе тренеров-преподавателей вузовских секций пулевой стрельбы. Перспектива дальнейших исследований в данном направлении состоит в подобном анализе количественных данных в других видах спорта в рамках вузовских секций, что позволит тренерам-преподавателям наилучшим образом подходить к вопросу подготовки кандидатов в сборную команду вуза и формирования спортивного резерва.

Библиографический список


1. Манойлов А.А., Белюков Д.А., Смирнова Е.Ю. Физкультурно-спортивный клуб вуза как механизм реализации массовости спортивного движения и повышения качества трудовой жизни коллектива. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2020; № 2 (180): 232–239.
2. Александров С.Г., Потапова А.Д. Роль самостоятельных занятий физической культурой и спортом в жизни студентов вузов. *Сфера услуг: инновации и качество*. 2021; № 56: 30–41.
3. Яковлева В.Н. Физическое воспитание и физическая подготовленность студенческой молодежи. *Science Time*. 2014; № 9: 254–261.
4. Дьяченко В.М. Спортивные секции и клубы вуза как компонент студенческого спорта. *Современный преподаватель – доверенное лицо государства:* сборник научных трудов участников международной конференции молодых ученых светских и духовных учебных заведений в рамках Международного лагеря молодежного актива «Славянское содружество – 2016». Курск: МедТестИнфо, 2016: 64–68.
5. Малыхин А.В., Орлова Д.С. Роль физической культуры в жизнедеятельности студента технического вуза. *Молодежный вестник ИРГТУ*. 2022; Т. 12, № 3: 621–626.
6. Черкасов А.Ю., Парфенов А.С., Щекотихин М.П. Анализ деятельности физкультурно-спортивных секций в вузе (на основе социологического исследования). *Наука – 2020*. 2022; № 3 (57): 47–52.

7. Касьяненко В.И., Волкова Н.С. Свободный выбор спортивной секции как механизм повышения мотивации студентов к занятиям по физической культуре в вузах на примере Дальневосточного федерального университета. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2021; № 4 (194): 178–185.
8. Ермакова Е.Г. Роль спортивного клуба в популяризации физической культуры и спорта в вузе. *Эпоха науки*. 2020; № 24: 292–296.
9. Воробьева С.М., Донских В.В. Детальное изучение мотивов студентов, желающих заняться пулевой стрельбой в вузе. *Научное мнение*. 2022; № 9: 129–133.

References

1. Manojlov A.A., Belyukov D.A., Smirnova E.Yu. Fizkul'turno-sportivnyj klub vuza kak mehanizm realizacii massovosti sportivnogo dvizheniya i povysheniya kachestva trudovoj zhizni kollektiva. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2020; № 2 (180): 232-239.
2. Aleksandrov S.G., Potapova A.D. Rol' samostoyatel'nyh zanyatij fizicheskoj kul'turoj i sportom v zhizni studentov vuzov. *Sfera uslug: innovacii i kachestvo.* 2021; № 56: 30-41.
3. Yakovleva V.N. Fizicheskoe vospitanie i fizicheskaya podgotovlennost' studencheskoj molodezhi. *Science Time*. 2014; № 9: 254-261.
4. D'yachenko V.M. Sportivnye sekcii i kluby vuza kak komponent studencheskogo sporta. *Sovremennyj prepodavatel' – doverennoe lico gosudarstva:* sbornik nauchnyh trudov uchastnikov mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh svetskih i duhovnyh uchebnyh zavedenij v ramkah Mezhdunarodnogo lagerya molodezhnogo aktiva «Slavyanskoe sodruzhestvo – 2016». Kursk: MedTestInfo, 2016: 64-68.
5. Malyhin A.V., Orlova D.S. Rol' fizicheskoj kul'tury v zhiznedeyatel'nosti studenta tehnicheskogo vuza. *Molodezhnyj vestnik IRGTU*. 2022; T. 12, № 3: 621-626.
6. Cherkasov A.Yu., Parfenov A.S., Schekotihin M.P. Analiz deyatel'nosti fizkul'turno-sportivnyh sekcij v vuze (na osnove sociologicheskogo issledovaniya). *Nauka – 2020*. 2022; № 3 (57): 47-52.
7. Kas'yanenko V.I., Volkova N.S. Svobodnyj vybor sportivnoj sekcii kak mehanizm povysheniya motivacii studentov k zanyatiyam po fizicheskoj kul'ture v vuzah na primere Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2021; № 4 (194): 178-185.
8. Ermakova E.G. Rol' sportivnogo kluba v populyarizacii fizicheskoj kul'tury i sporta v vuze. `*Epoha nauki*. 2020; № 24: 292-296.
9. Vorob'eva S.M., Donskih V.V. Detal'noe izuchenie motivov studentov, zhelayuschih zanyat'sya pulevoj strel'boj v vuze. *Nauchnoe mnenie*. 2022; № 9: 129-133.

*Статья поступила в редакцию 24.08.23*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-19-21

***Glushkova N.G.**, senior lecturer, Department of Russian, Native Languages and Linguodidactics, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nadezhda.glu@mail.ru*

**LINGUOECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS: DEFINITIONS AND STRUCTURAL COMPONENTS.** The article provides an overview of a number of works by Russian and foreign scientists concerning the definition of concepts of "linguoecology", "ecology of language", "linguoecological culture". Various approaches to understanding the definition of the linguoecological culture of future teachers are considered, their own definition of this phenomenon is given and its structural components are highlighted. The role of a teacher or mentor in forming the worldview and value orientations of the younger generation is determined. Measures taken at the state level to form a safe language educational space in educational organizations of various levels are considered. The relevance and necessity of the formation of the linguoecological culture of future teachers as an important component in the system of professional training of teaching staff is substantiated. The conclusions obtained by the author allow specifying the direction of further research.

*Key words:* **linguoecology, ecology of language, linguoecological culture, pedagogical education**

***Н.Г. Глушкова**, ст. преп., ГБОУ ВО «Ставропольской государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nadezhda.glu@mail.ru*

# ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ДЕФИНИЦИИ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

В статье даётся обзор ряда работ отечественных и зарубежных ученых, затрагивающих вопросы определения понятий «лингвоэкология», «экология языка», «лингвоэкологическая культура». Рассматриваются различные подходы к пониманию дефиниции лингвоэкологической культуры будущих педагогов, дается собственное определение данного феномена и выделяются его структурные компоненты. Определяется роль педагога-наставника в формировании мировоззрения и ценностных ориентиров подрастающего поколения. Рассматриваются меры, принятые на государственном уровне, позволяющие формировать безопасное языковое образовательное пространство в образовательных организациях различного уровня. Обосновывается актуальность и необходимость формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов как важного компонента в системе профессиональной подготовки педагогических кадров. Выводы, полученные автором, позволяют конкретизировать направление дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* **лингвоэкология, экология языка, лингвоэкологическая культура, педагогическое образование**

XXI век – век научно-технического прогресса, социально-культурных и экономических преобразований – стал одновременно временем глобальных политических, социально-экономических потрясений и экологических катастроф. Подобные масштабные изменения служат предпосылками возникновения идейных течений, деятельность которых направлена на активизацию защитных функций человечества, способных противостоять агрессивному влиянию прогресса на жизнь и окружающую среду в целом. Именно под воздействием глобальных мировых процессов зародившаяся в XX веке такая наука, как экология, эволюционировала в научную область лингвоэкологического знания: теперь идеи, высказанные некогда биологами и экологами, начинают применяться к рассмотрению языка и культуры. Обращение к вопросам формирования лингвоэкологической культуры языковой личности отражает поиск ответов на важные вызовы современности, среди которых нарушение экологии общения, возникновение языковых аномалий и катастроф, снижение ценности языковой культуры, проблемы лингвистической безопасности и этнолингвистической напряженности.

Важность и значимость проблем, связанных с лингвоэкологическими аспектами коммуникации, процессами оптимизации языкового поведения субъектов общения, вопросами формирования лингвоэкологической культуры, подтверждается широким спектром научных исследований.

Цель данной статьи – научно-теоретическое обоснование понятия «лингвоэкологическая культура» в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов и определение его структурных компонентов.

Задача исследования – определить сущность лингвоэкологической культуры, ее структурные компоненты и роль в подготовке будущих педагогов на основе анализа научной и методической литературы по исследуемой проблеме.

Научная новизна статьи заключается в определении понятия лингвоэкологической культуры, ее структурных компонентов и выявлении значимости в системе профессиональной подготовки педагогов.

Теоретическая значимость статьи обозначена в обосновании феномена лингвоэкологической культуры, расширении педагогического знания о значимости формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов в системе современного профессионального педагогического образования.

Практическая значимость заключается в определении возможности внедрения в образовательный процесс вуза механизмов формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Со второй половины XX века экологический подход и экологические принципы активно проникают во все сферы жизнедеятельности людей (экологизация производства, экологизация технологий, экологизация законодательства, экологизация экономики и т. д.), находят свое отражение в новых научных направлениях: эколингвистика /лингвоэкология, лингвокриминология, юрислингвистика и т. д. Научное сообщество признает, что антропогенная деятельность зачастую напрямую угрожает существованию человечества, нарушая привычный образ и условия жизни людей.

Термин «экология языка» впервые прозвучал в 1970 году в докладе Айнара Хаугена «Ecology of Language» «Экология языка» [1, с. 78]. Начиная со второй половины XX века, круг ученых-лингвистов, занимающихся проблемами эколо-

гии языка, постепенно расширяется. В трудах таких зарубежных и отечественных ученых-лингвистов, как В.А. Виноградов, Д. Гармон, А.И. Коваль, У. Маккей, П. Мюлхаусслер, В.Я. Порхомовский, А. Филл, М. Халлидей и др., рассматривались вопросы, связанные с экологией языка, языковой личностью, исследовались проблемы влияния языкового поведения на окружающую среду, изучались последствия языковой/речевой дигрессии и т. д.

Большой вклад в исследования в области лингвоэкологии внесли такие ученые, как Г.О. Винокур, Д.Н. Ушаков, Л.В. Щерба, их последователи В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, О.С. Охманова, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, В.В. Колесов, Ю.Н. Караулов, В.К. Журавлева, занимающиеся вопросами культуры речевого общения.

В настоящее время вопросами лингвоэкологии, экологии языка, экологии культуры, эколингвистики в разных областях научного знания занимаются такие ученые, как З.З. Джемилева, Е.А. Казанцева, Л.В. Моисеенко, Л.В. Савельева, О.Б. Сиротинина, Л.И. Скворцов, А.П. Сковородников, Л.Г. Татарникова, Ф.Г. Фаткуллина, Н.М. Шамне, В.И. Шаховский, В.И. Шестопалова, С.В. Шошин.

Проблемам языковой и речевой деградации посвящены работы А.П. Сковородникова «Лингвистическая экология: проблемы становления» и Н.А. Сребрянской «Современное состояние русского языка с позиции лингвоэкологии», в которых авторы четко определяют предмет лингвоэкологии, описывают факторы, негативно влияющие на развитие языка, поднимают вопросы языковой и речевой реабилитации, разграничивают понятия «экология речи» и «культура речи» [2, с. 6]. Н.А. Сребрянская отмечает, что понятие «экология речи», в отличие от культуры речи, более широкое, включающее в себя не только качество речи, но и влияние различных (как негативных, так и позитивных) ситуаций на здоровье человека и эффективность коммуникации [3, с. 13].

В настоящее время в отечественном языкознании существуют два термина – эколингвистика и лингвоэкология, которые нередко встречаются как взаимозаменяемые. Ряд ученых-филологов рассматривают данные термины как равнозначные [4, с. 104], отмечая, что первый термин соотносит область исследований именно с лингвистикой, а второй подчеркивает, что за данным наименованием стоит лингвистическая традиция. Другая группа ученых (М. Деринг, П. Мюльхойслер, М. Халлидай У.Маккей, А.П. Сковородников, А. Филл, Э. Хайген) считает, что это два принципиально разных направления.

В своем исследовании мы принимаем позицию А.П. Сковородникова и определяем лингвоэкологию как междисциплинарную гуманитарную науку, предметом изучения которой является состояние языка с экологических позиций, обусловленное социальными, историческими, политическими и другими экстралингвистическими факторами, влияющими негативно или позитивно на язык и языковое сознание его носителей; пути и способы защиты языка от негативных влияний среды его обитания, с одной стороны, и его обогащения и совершенствования, с другой [5, с. 13]. Мы понимаем, что эколингвистика решает экологические задачи в предметной языковой области, а лингвоэкология – лингвистические задачи в предметной области экологии. Таким образом, лингвоэкология будет синонимом, смысловым аналогом экологии языка. При таком подходе целеустановочной доминантой лингвоэкологии будет экологический компонент, «здоровье» языка.

Лингвоэкология (экология языка), по мнению философов, культурологов, социологов и других ученых, является одной из ветвей экологии культуры. Возникновение экологии языка на комплексной «экологической» и «культурно-экологической» основе конца XX в. вполне закономерно. Е.Н. Устюгова, В.П. Коровушкин и ряд других исследователей отмечают, что «экология культуры», зародившаяся, как и экология языка, во второй половине XX века, послужила фундаментом ее возникновения и существования. По мнению немецких мыслителей XVIII в., язык является главной составляющей духовной деятельности человека.

Термин «экология культуры» был введен Д.С. Лихачевым для обозначения культурной среды, в которой находится человек. Экология культуры – «это сложнейшая и ответственнейшая дисциплина, призванная играть первенствующую роль в культурной политике государства и в понимании взаимосвязанности всех частей культуры и возможных срывов в этой области» [6, с. 94]. Д.С. Лихачев отмечал важность влияния на духовную и нравственную жизнь человека той культурной среды, которая создана его предками, подчеркивая, что «несоблюдение законов экологии культурной может убить человека нравственно» [6, с. 22]. При таком подходе вопрос формирования лингвоэкологической культуры как инструмента формирования культуры человека в целом особенно актуален в настоящее время. Экология языка и экология культуры становятся актуальными задачами современности. Возникает потребность в формировании лингвоэкологической культуры человека. Появляются термины «лингвоэкологическая компетентность», «лингвоэкомышление», «лингвоэкологическая безопасность», «лингвоэкоэтносознание», «лингвоэкологическое поведение», «лингводигрессия», «лингвоэкологический мониторинг», «лингвоэкологическая экспертиза» и т. д.

А.А. Качаева, Д.В. Шульга в статье «Экология языка» определяют и рассматривают формирование лингвоэкологической культуры (лингвоэкокультура) как целенаправленную работу над совершенствованием механизмов речевого общения и взаимодействия в постоянно меняющихся условиях современности [7].

М.В. Григорьева, раскрывая феномен лингвоэкологической культуры, выделяет ключевые понятия «воспитание» и «уважение» по отношению к языковым традициям собственного народа и его историческому прошлому, «осознание собственной причастности к процессам, которые протекают в русском языке и речи его носителей, наличие потребности улучшить их состояние» [8, с. 26].

На сегодняшний день проблема формирования лингвоэкологической культуры вышла далеко за пределы научного знания. Вопросы организации безопасной образовательной среды, исследования в области лингвистической безопасности в образовательных организациях различного уровня рассматриваются на государственном уровне. Распоряжением Правительства РФ от 31.12.2020 № 3684-р (ред. от 21.04.2022) «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы)» утвержден перечень приоритетных направлений фундаментальных и поисковых научных исследований на 2021–2030 годы, в который вошли «Психолого-педагогическое сопровождение развивающей и безопасной образовательной среды», «Создание безопасной образовательной среды в образовательных организациях разных типов» (направление науки: 5.7. Науки и образование, п. 5.7.3., пп. 5.7.3.7.), а также «Научная оценка речевых инноваций с точки зрения их нормативности и кодификация орфографических, орфоэпических, лексических и грамматических норм» (направление науки: 6.2. Филологические науки, п. 6.2.3., пп. 6.2.3.6.).

К числу основных объектов лингвистической безопасности России в контексте мер по укреплению национальной безопасности относится обеспечение устойчивого развития единого государственного русского языка во взаимодействии с другими языками. В конце 90-х гг. XX века вопросы борьбы с нарушителями «экологии» языка стали особенно актуальными (Горбаневский М.В., Куличенко А.Д., Караулов Ю.Н. и т. д.). В мае 2005 года Государственной Думой был принят Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» (от 01.06.2005 № 53-ФЗ). И, как отмечают многие ученые, языковая политика изменилась, формирование «литературно-жаргонизирующего типа» речевой культуры прекратилось. Но уже сегодня, по мнению автора, ситуация вновь обострилась. Языковое пространство современной России нуждается в защите, экологизации. Отметим тот факт, что Федеральный закон от 28 февраля 2023 года № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»» в СМИ получил второе название – «Закон о защите русского языка» [9].

Одним из направлений решения обозначенной проблемы является трансформация современных подходов к формированию профессиональной культуры будущих педагогов, так как именно им принадлежит ведущая роль в формировании культуры подрастающего поколения. Знаменательно, что именно сейчас Президент РФ объявляет 2023 год Годом педагога и наставника (Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника»). Д.И. Писарев писал: «В воспитании все дело в том, кто воспитатель» [10, с. 138], так как именно педагог во многом определяет и имеет возможность влиять на формирование моральных норм, мировоззрение и культуру своих воспитанников.

Автор статьи отмечает, что именно на этапе формирования профессиональной культуры будущих педагогов лингвоэкологическая культура студентов остаётся в зоне риска. Содержание педагогического образования должно обеспечивать достижение будущими педагогами высокого уровня владения речевой культурой, умения распознавать и устранять опасные конфликтогенные языковые единицы и формировать систему ценностей, связанных с лучшими национальными традициями [11, с. 23].

Таким образом, анализ научных трудов, нормативно-правовых и стратегических документов в сфере педагогического образования позволил автору определить лингвоэкологическую культуру будущего педагога как неотъемлемый структурный компонент его профессиональной культуры, включающий культуру мышления и языкового (речевого) поведения будущего педагога, высокий уровень владения нормами устного и письменного языка, умение осуществлять профессиональную речевую деятельность с учетом нравственных норм, правил и представлений, осознание влияния своей речевой деятельности на формирование мировоззрения своих воспитанников и понимание ее значимости для безопасности и здоровья субъектов образовательного пространства.

В 2022 г. Правительством Российской Федерации разработана и утверждена Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая подчеркивает важность роли учителя, педагога в формировании ценностных ориентиров подрастающего поколения [12] и в качестве ключевых задач профессиональной подготовки педагогических кадров выделяет обеспечение единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования [12], а также повышение статуса русского языка и литературы в программах подготовки педагогических кадров [12].

Весь комплекс мер, принятых Правительством РФ за последние годы, обеспечивает благоприятные условия для трансформации содержания педагогиче-

ского образования с целью усиления лингвоэкокультурологической направленности подготовки будущих педагогов.

Анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) с 1994 г. по настоящее время позволяет сделать вывод, что современные федеральные государственные стандарты высшего образования (2018 г.) по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) дают бóльшую академическую свободу педагогическим вузам в части определения содержания педагогического образования.

В соответствии с требованиями ГОС ВПО 1994 1996 гг. содержание ряда учебных дисциплин было направлено на формирование коммуникативной, культурологической, экологической компетенций. Профессиональная этика, эстетика речевого общения, психология общения, межкультурная коммуникация, экологическая напряженность, нравственная и экологическая культуры, лингвистическая безопасность, языковая норма и т. д. в качестве самостоятельных разделов были включены в целый ряд дисциплин: «Этика», «Логика», «Воспитательные теории и системы», «Педагогические технологии», «Психология человека», «Социальная экология», «Социальная психология» и т. д.

В настоящее время с учетом междисциплинарного характера лингвоэкологии вопросы формирования безопасного образовательного пространства, экологизации коммуникации, культуры речевого общения, изучение факторов, негативно/позитивно влияющих на формирование и развитие лингвоэкологической культуры педагога, могут быть включены в структуру философии, речевых практик, этики, эстетики, социологии образования, культурологии, политологии и т. д. Однако анализ основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ведущих педагогических вузов России, а также содержания ядра высшего педагогического образования показал, что в ряде ОПОП отсутствуют указанные дисциплины или, например, при ознакомлении с рабочими программами по указанным дисциплинам, отсутствуют разделы, содержание которых направлено на формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Похожую точку зрения высказывали А.П. Сковородников и С.В. Шошин [13, с. 247].

Опираясь на вышеприведенные работы, а также учитывая требования нормативных документов в сфере профессиональной подготовки педагогических кадров, автор считает необходимым выделить следующие компоненты, входящие в структуру лингвоэкологической культуры педагога: *когнитивный, мотивационно-ценностный, коммуникативный и рефлексивный.*

*Когнитивный компонент* отражает знания, необходимые будущему педагогу для достижения высокого уровня сформированности лингвоэкологической культуры с целью осуществления безопасного речевого общения в профессиональной педагогической деятельности с учетом нравственных норм, правил и представлений, регулирующих поведение и отношения субъектов образовательного пространства, а также осознание влияния и последствий своей речевой деятельности на их безопасность и здоровье.

*Мотивационно-ценностный компонент* отражает понимание будущим педагогом значимости формирования лингвоэкологической культуры педагога для общества, интерес и убежденность в целесообразности достижения высокого уровня лингвоэкологической культуры в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

*Коммуникативный компонент* предполагает способность будущих педагогов определять и понимать цель и условия коммуникации, выбирать необходимые языковые средства для осуществления успешного и безопасного взаимодействия между субъектами образовательного пространства.

*Рефлексивный компонент* отражает способность будущих педагогов оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов является одной из важнейших задач процесса подготовки студентов педагогического вуза. Включение лингвоэкологического компонента в систему профессиональной подготовки будущих педагогов через формирование профессиональных компетенций позволяет формировать безопасную образовательную среду, повышает устойчивость языковой личности к деструктивному воздействию конфликтогенных языковых единиц, формирует интерес будущих педагогов к проблемам экологизации языка и речи, речевой эстетике.

Библиографический список


1. Копнина Г.А. Экология языка и экология речи как разделы эколингвистики. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2014; № 2.
2. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень*. Составитель А.П. Сковородников и др. Красноярск, Ачинск, 1996; Выпуск 1.
3. Сребрянская Н.А. Современное состояние русского языка с позиций лингвоэкологии. *Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 90-летию Воронежского государственного педагогического университета*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022.
4. Коровушкин В.П. Основные атрибуты, понятия и термины эколингвистики/лингкоэкологии. *Череповецкие научные чтения – 2012:* материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3-х ч. Череповец: ЧГУ, 2013; Ч. 1.
5. Сковородников А.П. О некоторых нерешенных вопросах теории лингвоэкологии. *Политическая лингвистика*. 2019; № 5 (77).
6. Лихачев Д.С. *Русская культура*. Москва, 2000.
7. Качаева А.А., Шульга Д.В. Экология языка. *Медработник ДОУ*. 2018; № 5.
8. Григорьева М.В. Формирование лингвоэкологической культуры у студентов педагогического колледжа. *СПО 1*. 2011.
9. *О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации*. Федеральный закон от 28.02.2023 N 52-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440549/
10. *Большой словарь цитат и крылатых выражений*. Составитель К.В. Душенко. Москва: Эксмо, 2011.
11. Глушкова Н.Г. Педагогическое образование: лингвоэкологический аспект исследования. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2022; № 6.
12. *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года*. Available at: https://ug.ru/konczepcziya-podgotovki-pedagogicheskih-kadrov-dlya-sistemy-obrazovaniya-na-period-do-2030-goda/
13. Шошин С.В. Роль лингвоэкологии в образовательной деятельности и воспитательной работе: современные особенности и перспективы развития. *Материалы VII Международной научно-практической конференции преподавателей, практических сотрудников, студентов, магистрантов, аспирантов*: сборник научных статей. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021.


References


1. Kopnina G.A. `Ekologiya yazyka i `ekologiya rechi kak razdely `ekolingvistiki. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2014; № 2.
2. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obscheniya: nauchno-metodicheskij byulleten'*. Sostavitel' A.P. Skovorodnikov i dr. Krasnoyarsk, Achinsk, 1996; Vypusk 1.
3. Srebryanskaya N.A. Sovremennoe sostoyanie russkogo yazyka s pozicij lingvo`ekologii. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj onlajn-konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022.
4. Korovushkin V.P. Osnovnye atributy, ponyatiya i terminy `ekolingvistiki/lingko`ekologii. *Cherepoveckie nauchnye chteniya – 2012:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3-h ch. Cherepovec: ChGU, 2013; Ch. 1.
5. Skovorodnikov A.P. O nekotoryh nereshennyh voprosah teorii lingvo`ekologii. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 5 (77).
6. Lihachev D.S. *Russkaya kul'tura*. Moskva, 2000.
7. Kachaeva A.A., Shul'ga D.V. `Ekologiya yazyka. *Medrabotnik DOU*. 2018; № 5.
8. Grigor'eva M.V. Formirovanie lingvo`ekologicheskoj kul'tury u studentov pedagogicheskogo kolledzha. *SPO 1*. 2011.
9. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «O gosudarstvennom yazyke Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 28.02.2023 N 52-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440549/
10. *Bol'shoj slovar' citat i krylatyh vyrazhenij*. Sostavitel' K.V. Dushenko. Moskva: `Eksmo, 2011.
11. Glushkova N.G. Pedagogicheskoe obrazovanie: lingvo`ekologicheskij aspekt issledovaniya. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov.* 2022; № 6.
12. *Koncepciya podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda*. Available at: https://ug.ru/konczepcziya-podgotovki-pedagogicheskih-kadrov-dlya-sistemy-obrazovaniya-na-period-do-2030-goda/
13. Shoshin S.V. Rol' lingvo`ekologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti i vospitatel'noj rabote: sovremennye osobennosti i perspektivy razvitiya. *Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej, prakticheskih sotrudnikov, studentov, magistrantov, aspirantov*: sbornik nauchnyh statej. Saratov: Izdatel'stvo «Saratovskij istochnik», 2021.


*Статья поступила в редакцию 01.09.23*

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-22-25

***Gnedash E.S.**, postgraduate, training direction 44.06.01 (Education and Pedagogical Sciences), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: gnedash.e@mail.ru*

**FORMATION OF THE SEMANTIC MOTIVATION OF TEACHING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE.** The article deals with a problem of forming the meaning-forming motivation of teaching students of a pedagogical university in a rapidly developing digital educational space. The modern educational paradigm is characterized by the process of integrating digital technologies and resources into the educational process, which contributes to the emergence of difficulties related to the process of forming and maintaining a high level of motivation for learning. In the educational activity of students, different motives act simultaneously, the predominance of one group of motives over another and their direct relationship determine the features of the motivation of teaching and its dynamics. The paper focuses on various aspects of the development of the meaning–forming motivation of teaching in the context of the digital educational space, identifies the prevailing motives of teaching that drive students' learning activities, the attitude of students to digital resources, and also highlights practical directions for stimulating students' activity and self-development.

*Key words:* **motivation, motive, meaning-forming motivation, self-determination, education, digital environment, digital educational space**

***Е.С. Гнедаш**, аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: gnedash.e@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается проблема формирования смыслообразующей мотивации учения у студентов педагогического вуза в условиях стремительно развивающегося цифрового образовательного пространства. Для современной образовательной парадигмы характерен процесс интеграции цифровых технологий и ресурсов в учебный процесс, что способствует возникновению трудностей, касающихся процесса формирования и поддержания высокого уровня мотивации учения. В учебной деятельности студентов разные мотивы действуют одновременно, преобладание одной группы мотивов над другой и их прямая взаимосвязь определяют особенности мотивации учения и ее динамику. В работе акцент делается на различные аспекты развития смыслообразующей мотивации учения в контексте цифрового образовательного пространства, определяются преобладающие мотивы учения, движущие учебной деятельностью студентов, отношение студентов – будущих педагогов к цифровым ресурсам, а также выделены практические направления для стимулирования активности и саморазвития студентов.

*Ключевые слова:* **мотивация, мотив, смыслообразующая мотивация, самоопределение, образование, цифровая среда, цифровое образовательное пространство**

В настоящее время в обществе наблюдается потребность в высококвалифицированных специалистах, имеющих общенаучную и профессиональную подготовку, способных не просто свободно ориентироваться в быстро меняющихся условиях, использовать новые методики и разработки, но и уметь внедрять результаты собственных трудов в общественные процессы. Особый интерес вызывает проблема личностного, в частности профессионального, самоопределения и мотивированности будущих специалистов. Как показывают исследования, у большинства абитуриентов при поступлении в вуз процесс личностного самоопределения еще не завершился. Также было определено, что только около 30% абитуриентов, поступая на то или иное направление подготовки, четко понимают и осмысливают стоящие перед ними задачи и воспринимают данную ситуацию как цель реализации своих планов [1].

Сложившаяся проблема требует от профессорско-преподавательского состава вне зависимости от преподаваемых дисциплин педагогического сопровождения студентов в плане их окончательного самоопределения. Несмотря на большое количество исследований, посвященных данному вопросу, он по-прежнему остается актуальным, так как предлагаемые решения не всегда являются эффективными. Особый интерес вызывают вопросы формирования профессиональной мотивации студентов. Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий в своих исследованиях подчеркивают, что нерешенными остаются проблемы поиска эффективных путей определения механизмов взаимодействия ведущих мотивов, которые меняются и преобразуются при переходе от учебной деятельности студента к практической профессиональной деятельности после окончания вуза [2]. Причем данная проблема стала более очевидной при росте требований, связанных с необходимостью формирования цифровой компетентности, подготовкой будущих специалистов, в нашем случае – педагогов. Развитие мотивации учения студентов в цифровом образовательном пространстве сопровождается необходимостью поиска новых форм, методов и средств формирования смыслообразующей мотивации к успешной профессиональной деятельности и самоопределению. Изучение мотивации как движущей силы, которая побуждает, направляет и поддерживает активность индивида в процессе его деятельности, является приоритетным направлением для исследования, а малочисленность изучения данного вопроса в контексте ее развития в цифровом образовательном пространстве подчеркивает его актуальность.

Целью настоящего исследования является определение преобладающих мотивов учения студентов педагогического вуза, а также роли цифрового образовательного пространства как одного из условий формирования смыслообразующей мотивации.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: проведение теоретического обзора научных работ отечественных и зарубежных авторов, акцентированных на изучение концепций и подходов к исследованию мотивации; выявление стимулов и интересов, определяющих мотивацию студентов к учебной деятельности; определение отношения студентов к цифровым ресурсам, технологиям и направлениям, способствующих формированию мотивации учения в цифровом образовательном пространстве.

Научная новизна заключается в анализе взаимосвязи и влияния цифрового образовательного пространства на формирование смыслообразующей мотивации у студентов педагогического вуза.

Практическая значимость настоящей статьи обусловлена тем, что полученные данные могут быть использованы в практической работе по формированию и коррекции мотивации учения студентов в условиях цифрового образовательного пространства.

Исследуя психолого-педагогическую литературу, можно отметить, что четко установленного понимания мотивации учения не существует. Есть множество синонимичных определений, которые объединяют в себе понимания «образовательной мотивации», «мотивационной сферы обучающегося», «мотивов учения», «мотивации учения», предполагающие в общем смысле некоторую систему побудителей, обусловливающих направленную, устойчивую динамичную учебную деятельность. Вопросы формирования смыслообразующей мотивации относятся к числу важнейших проблем в методологических, теоретических и практических аспектах. Данную проблему обсуждали как отечественные (Л.И. Божович, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, Р.С. Назаров, А.А. Деркач), так и зарубежные (Д. МакКлелланд, К. Левин) ученые.

Р.С. Назаров в исследованиях подчеркивает, что мотивация – это психологический феномен, предполагающий внешние раздражители и воздействия на внутренние потребности, опосредованные особенностями каждой личности и приводящие к некоторым результатам. Главной составляющей любой мотивации является образ ожидаемого результата, к которому стремится субъект [3]. Стремление достичь предполагаемого образа; деятельность, связанная с его достижением; определение причин, препятствующих достижению поставленных целей; успех – все это формирует профессионализм будущего специалиста.

С понятием «мотивация учения» тесно связано понятие «мотив», которое Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова определяли как фактор организации и планирования, как направленность по отношению к деятельности. Мотивы, стимулирующие к осуществлению какой-либо деятельности, делятся на познавательные и социальные. Причем первые также делились на учебно-познавательные; мотивы самообразования, самоопределения; направленность на усвоение компетенций. Социальные мотивы больше ориентированы на коммуникацию и взаимодействие с окружающими людьми: позиционные мотивы; мотивы сотрудничества и взаимодействия; мотивы одобрения и признания [4]. Также выделяют смыслообразующие мотивы, которые, по мнению Д.А. Леонтьева, являются определяющими в принятии решений. Такую группу мотивов определяют как побуждения, имеющие значимость для индивида, которые носят личностный смысл [5]. Действие, совершенное по определенному намерению, предполагает устремление человека в будущее, его предположение, понимание смысла поставленной зада-

чи и ожидание конкретного результата. Именно намерение в любом его контексте содержит определенный смысл предполагаемых действий и поступков [6].

Автор одной из теорий мотивации Д. МакКлелланд отмечал, что все мотивы, побуждения и потребности человека формируются у него протяжении всей жизни, причем с взрослением одни заменяются другими. Мотив определяет автор, как стремление к достижению своих целей, как личностное удовлетворение своих потребностей и достижение определенного результата [7].

Достаточно широко известна модель повышения мотивации учения ARCS-V Дж. Келлера, состоящая из следующих последовательно реализуемых компонентов (мотивационный дизайн): внимание, значимость или релевантность, уверенность, удовлетворение, волеизъявление [8]. Подобные исследования проводили Т. Гао, Дж. Леман, Б. Такман, Ч. Шлоссер и др.

Мотив достижения, как смысл осуществляемой деятельности, является первопричиной любого поведения. Л.И. Божович рассматривала мотивы учения, как некоторые побуждения к действию, которые определяют главную направленность, зарожденную и развивающуюся в течение всей жизни [9]. Согласно ее определению, в качестве мотивов могут быть идеи, чувства, переживания различные внешние объекта, все то, что порождает некоторую потребность.

Процесс формирования положительной мотивации к учению у студентов включает в себя следующие факторы: определение и осознание главной цели собственного обучение, расставление ориентиров и приоритетов; понимание значимость теоретических знаний и практического опыта в процессе обучения; перспективность; профессиональная направленность и вопросы самоопределения; наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [10]. Формирование мотивации учения является важнейшим фактором профессиональной идентичности будущих педагогов. Причем данный фактор становится решающим в период студенчества, так как ранняя юность больше нацелена на личностную идентификацию. Именно формирование профессиональной ориентации образует содержание самоопределения и смыслообразования [11].

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, можно заключить, что проблема мотива и мотивации занимает одно из важных мест в исследованиях отечественных и зарубежных ученых и исследователей. В настоящее время существует множество пониманий сущности мотивов, мотивации, их роли и места в профессиональном становлении и самоопределении. Применительно к учебной деятельности студентов педагогического вуза под мотивацией учения будем понимать совокупность факторов, которые, отражаясь в сознании, подчиняют и побуждают личность к изучению различных аспектов будущей профессиональной деятельности. Деятельность, обладающая некоторым личностным смыслом, полностью подчинена смыслообразующим мотивам. Примером смыслообразующих мотивов могут послужить большие жизненные цели, которые движут поведением и действиями человека на протяжении длительного времени.

В рамках Государственного бюджетного образовательного учреждения «Ставропольского государственного педагогического института» было проведено исследование, направленное на определение преобладающих мотивов учения студентов в условиях цифровизации образования. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: диагностика учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [12], «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, С.М. Кетько) [13], анкетирование. В исследовании принимали участие студенты 1-х и 2-х курсов, в количестве 63 человек.

Результаты диагностического исследования показали, что у студентов педагогических направлений подготовки доминирующими являются внешние мотивы к обучению (72% – 45 студентов): руководство внешними мотивами при поступлении в педагогический вуз, узкие учебно-познавательные мотивы. При этом у 28% (18 студентов) выявлены внутренние мотивы к обучению в педагогическом вузе и широкие познавательные мотивы.

Ряд характеристик внешних мотивов выбора педагогического вуза позволил их распределить следующим образом:

1. По отдельным характеристикам мотивов:

– желание получить высшее образование на первом месте (82,5% – 52 студента отметили данный мотив приоритетным);
– семейные традиции, желание родителей – 67% (42 студента);
– интерес к профессии – 52% (33 студента);
– бесплатное поступление, низкая плата за обучение – 44% (28 студентов);
– случайность – 23% (15 студентов).

2. Ведущие мотивы в учебном процессе:

– избежать осуждения и наказания за плохую учебу – 61% (39 студентов);
– успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» – 68% (43 студента);
– приобрести глубокие и прочные знания – 43% (27 студентов);
– достичь уважения преподавателей – 30% (19 студентов).

Участники эксперимента дали следующие ответы на вопрос о возможностях, которые предоставляет получение диплома о высшем образовании:

– работать в школе – 69% (44 студента);
– иметь гарантию стабильности – 51% (32 студента);
– возможность самореализации – 41% (26 студентов);
– диплом сегодня ничего не дает – 20% (13 студентов).

Из полученных результатов диагностического исследования можно заключить, что у студентов преобладающими являются внешние мотивы, наблюдается слабая интеллектуальная гибкость, выбор в пользу упрощенного учебного действия. К сожалению, мотивы, указывающие на высокую заинтересованность в получении педагогической профессии и глубоких знаний, самосовершенствовании, характерны для меньшего числа студентов – будущих педагогов.

Исследование учебной мотивации студентов позволило определить следующий спектр мотивов, значимых для студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки:

– хочу получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими – 78% (49 студентов);
– попав в институт, вынужден учиться, чтобы окончить его – 63% (63 студента);
– учусь ради исполнения долга перед родителями, школой – 56% (35 студентов);
– успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5» – 54% (34 студента);
– чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности – 38% (24 студента);
– чтобы приобрести глубокие и прочные знания – 22% (14 студентов).

Приведенные выше результаты подтверждают преобладание у опрошенных студентов внешних мотивов обучения в вузе.

Проведенное исследование позволило определить, что студенты опираются в своем обучении в основном на внешние мотивы, не стремятся к достижению высокого уровня профессионализма. Из-за недостаточного уровня внутренней мотивации у этих студентов возникают трудности в адаптации к специфике педагогического обучения, недостаточный уровень успеваемости и, следовательно, затруднения в профессиональном развитии как будущего специалиста.

Развитие технологий, мобильных устройств, различных электронных средств коммуникаций существенно повлияло на развитие молодого поколения студентов. Их мышление, взгляды на жизнь, различные виды деятельности, увлеченность, а также отношение к учебному процессу значительно отличается от видения предыдущих поколений.

С учетом полученных данных, свидетельствующих о преобладании внешних мотивов учения, а также условий, в которых педагогам приходится работать со студентами «нового поколения», обусловливается необходимость определения новых методов и средств обучения, при которых цифровые технологии можно рассмотреть в качестве мотивирующего образовательного инструмента.

Без сомнений, значимость цифровых образовательных ресурсов и технологий в контексте обучения и воспитания «цифрового поколения» трудно переоценить. Цифровое пространство – это вызовы времени, реалии настоящего мира, в котором живет и развивается современная молодежь. Однако стоит признать, что погруженность в цифровое пространство довольно часто носит негативный характер.

С целью определения влияния цифрового образовательного пространства на обучающихся педагогического вуза было проведено анкетирование (табл. 1) [14].

Анализируя ответы Блока А, видим, что большая часть студентов посвящают свое время социальным сетями более 3 часов в день. Причем проводят свое время в социальных сетях с целью общения и новых знакомств. Также было определено, что относительно малый процент обучающихся посещают образовательные форумы, чаты для решения учебных задач. Наиболее часто для выхода в онлайн студенты используют смартфоны, основным назначением которых, по их мнению, является общение в режиме онлайн.

Анализируя ответы Блока Б, отметим, что больший процент студентов обращается к электронным образовательным ресурсам только по необходимости, когда перед ними стоит задача. И лишь некоторые студенты с целью саморазвития посещают образовательные платформы. Что касается использования технологий в учебном процессе, то значительный процент студентов не понимают основной их роли и возможностей, они применяют их только для решения поставленных задач, с целью получить хорошую отметку. Другими словами, очевидным становится преобладание внешних мотивов учения. Многие студенты считают, что подготовка к занятиям, выполнение практических заданий с использованием цифровых ресурсов является трудоемким процессом, занимает много времени и является бессмысленным действием. Выполнение минимума для получения отметки – их главная задача во время занятий. Однако, несмотря на эти данные, больше половины студентов отмечают, что хотели бы, чтобы преподаватели больше использовали цифровые технологии в своей деятельности, чтобы занятия стали более насыщенными и интересными.

Цифровые образовательные технологии предоставляют множество новых возможностей для обучения, однако иногда они могут оказывать и негативное влияние, о чем свидетельствуют полученные данные. Но подчеркнем, что, несмотря на активное использование этих технологий, погруженность в цифровое пространство современных студентов связана это с отсутствием четкого понимания основных дидактических возможностей данных технологий.

При анализе общего состояния проблемы с опорой на ответы студентов остаются малоизученными такие аспекты, как изменение ведущих мотивов учения на протяжении всего времени обучения и воздействие цифровых технологий на эти мотивы, отношение самих обучающихся к цифровому образовательному

Таблица 1

Анкета «Влияние цифрового образовательного пространства»

| Вопросы анкеты | Варианты ответов | Результаты опроса |
|---|---|---|
| БЛОК А | | |
| Сколько времени посвящаете социальным сетям? | не более 1 часа в день | 0% |
| | около 3 часов в день | 13% |
| | более 3 часов в день | 87% |
| Какими социальными сетями вы пользуетесь чаще всего? | социальные сети для общения, поиска друзей и новых знакомств | 72% |
| | социальные сети для обсуждения вопросов, касающихся учебного процесса | 5% |
| | социальные сети для развлечения | 23% |
| С какой целью вы используете электронные устройства? | для общения | 48% |
| | для развлечений | 39% |
| | для учебы | 13% |
| Какие устройства вы используете чаще всего? | мобильный телефон | 66% |
| | компьютер | 30% |
| | другое | 4% |
| БЛОК Б | | |
| Как часто вы обращаетесь к электронным образовательным ресурсам? | довольно часто | 22% |
| | по необходимости | 41% |
| | редко | 37% |
| С какой целью вы используете электронные образовательные ресурсы в учебной деятельности? | чтобы сделать учебный материал более наглядным и интересным | 33% |
| | чтобы угодить преподавателю | 67% |
| Какими сервисами вы пользуетесь для нахождения информации в учебных целях? | поисковые системы браузера | 74% |
| | электронные библиотеки | 22% |
| | архив, библиотека института, читальный зал | 4% |
| Считаете ли вы, что использование цифровых технологий в учебных целях является правильным решением? | да, использование технологий облегчает мою учебную деятельность | 19% |
| | да, использование технологий позволяет мне хорошо учиться | 46% |
| | нет, я могу справиться и без технологий | 35% |
| Считаете ли вы, что использование цифровых технологий в учебных целях не является правильным решением? | нет, цифровые технологии не мешают мне учиться | 31% |
| | да, выполнение заданий с использованием технологий занимает много времени | 39% |
| | да, задания, требующие использования технологий, трудоемкие, вследствие чего я стал(а) плохо учиться | 30% |
| Считаете ли вы, что слишком часто используете цифровые технологии в процессе своего обучения? | да, во время учебной деятельности я всегда стараюсь использовать технологии | 13% |
| | да, я стараюсь использовать технологии, но это не всегда получается | 25% |
| | очень редко использую технологии, только тогда, когда без их потенциала было бы сложно | 62% |
| Считаете ли вы, что использование мобильных телефонов, планшетов во время учебных занятий мешает вам учиться? | да, мобильные телефоны отвлекают | 12% |
| | нет, я использую мобильный телефон для выполнения учебных заданий | 51% |
| | нет, мобильный телефон помогает мне отвлечься, пообщаться, уйти от рутинного изложения материала | 37% |
| Хотели бы вы, чтобы во время занятий преподаватель больше использовал потенциал цифровых технологий? | да, занятия тогда станут более интересными и познавательными | 58% |
| | да, это позволит индивидуализировать мое время и учиться по мере возможности в свободное время | 27% |
| | нет, это приведет к большей загруженности и повышенным требованиям в связи с использованием этих технологий | 15% |

пространству. Считаем, что вопросы, касающиеся влияния цифровых технологий на мотивацию учения студентов, изучены лишь поверхностно, с выделением исключительно преимуществ.

Длительное пребывание в социальных сетях, использование мобильных устройств с целью отвлечься от рутинной монотонной работы, использование технологий только при необходимости – все это ведет к снижению мотивации учения, что сказывается на качестве образования и становления будущих профессионалов в целом.

Многие студенты подчеркивают, что действительно профессорско-преподавательский состав активно использует технологии в своей деятельности, но также отмечают, что лишь малый процент преподавателей понимают, что их настойчивое стремление привлечь студентов к использованию технологий без

объяснения их прямой связи с будущей профессиональной деятельностью, отсутствия смысла может привести к снижению учебной мотивации студентов. Студенты также склоны к тому, что они сами способны определить, какие технологии и на каком этапе их целесообразно использовать.

В сложившейся ситуации важен поиск мер для поддержания и повышения смыслообразующей мотивации учения в условиях цифрового образовательного пространства, обусловленного вызовами времени. Опыт преподавания в педагогическом вузе позволил определить направления работы, которые могли бы повысить мотивацию учения студентов:

– создание и сопровождение интерактивных онлайн-копилок. Например, помимо традиционного предоставления теоретического материала целесообразно подкреплять его различными видео- и аудиофрагментами, которые отражали бы основное содержание предложенной лекции. Необходимо это для того, чтобы студент в случае непонимания отдельных вопросов при помощи наглядного материала мог подробно изучить интересующий его вопрос, ведь довольно часто наблюдается такая ситуация, когда студент не собирается разбираться в данном вопросе и пропускает важные элементы теоретического материала, то есть он не заинтересован, не мотивирован в самостоятельном поиске ответов на вопросы;

– регулярная обратная связь. Отсутствие обратной связи является одной из причин снижения мотивации учения студента, когда он понимает, что в его стараниях, стремлении заинтересован только он, а педагог ставит первопричиной только передачу знаний. Организация видеоконференций, взаимодействие в социальных сетях, совместный поиск ответов на вопрос, обсуждения, общие решения – все это позволит поддержать мотивацию студентов к учебному процессу;

– коллаборативная деятельность. Организация данного вида взаимодействия может способствовать повышению мотивации учения, так как совместная работа, направленная на достижение единой цели, придает данной деятельности эмоциональную привлекательность. Студентам, особенно 1–2 курсов, очень важно проявить себя, показать свою активность, а при совместной работе мотивация только усиливается, поскольку становится очевидным эффект фасилитации, когда появляется желание показать себя с наилучшей стороны в присутствии других людей;

– образовательные онлайн-сервисы. В настоящее время разработано огромное количество онлайн-сервисов для самообучения и саморазвития. Данный вид технологий предоставляет широкий спектр инструментов и методов, позволяющих привлечь студентов к активной познавательной деятельности. Одним из главных преимуществ онлайн-сервисов является персонализированный подход к обучению. Многие такие платформы содержат в себе различные технологии и интерактивные задания с мгновенной обратной связью, что позволит обучающимся оценить свои достижения и корректировать собственные образовательные стратегии.

Это лишь некоторые направления, которые могут быть эффективными в процессе формирования мотивации учения студентов в цифровом образовательном пространстве. Важно грамотно распределять задачи обучения и сопровождать деятельность студентов в правильном направлении.

Подводя итог, можно заключить, что смыслообразующая мотивация учения является ключевым фактором, определяющим качество образовательного процесса. Данный вид мотивации основывается на понимании студентом ценности и смысла учебного процесса. В контексте цифрового образовательного пространства, в котором перед студентами открыты большие информационные потоки, доступ к электронным образовательным ресурсам и приложениям, важно показать практическую значимость и возможности цифровых технологий, их применимость в своей будущей профессиональной деятельности. Именно педагог играет ключевую роль в данном процессе, использует те или иные технологии, предоставляемые цифровым образовательным пространством как инструмент

Использование возможностей цифровой образовательной среды в учебном процессе позволит педагогам инициировать смыслообразование, выводя содержание учебного процесса на смысловой уровень. Осознание смысла и практической применимости позволит стимулировать студентов к более глубокому погружению в учебный процесс, усилить мотивацию и, как итог, способствовать профессиональному росту и развитию.

В настоящем исследовании были обозначены лишь отдельные возможности цифровых технологий и ресурсов как средств формирования смыслообразующей мотивации учения. Дальнейшее изучение данного вопроса может быть связано с систематизацией уже имеющихся и обоснованием новых методов и средств цифровой дидактики.

Библиографический список


1. Кошелева Л.Ю. К проблеме профессионального самоопределения и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза. *Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова.* 2015; № 14: 118–120.
2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. *Психология мотивации студентов*: учебное пособие. Москва: Логос. 2006.
3. Назаров С.Р. *Мотивация – функция управления*. Москва: Лаборатория книги, 2012.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. *Формирование мотивации учения*. Москва, 2000.
5. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. *Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология. 2016; № 2: 3–18.
6. Левин К. *Динамическая психология*. Москва: Смысл, 2001.
7. Макклелланд Д. *Мотивация человека*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
8. Keller J.M., Suzuki K. Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*. 2004; Vol. 29, № 3: 229–239.
9. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности. *Изучение мотивации детей и подростков*. Москва: Педагогика, 1972.
10. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. *Воспитание, обучение, развитие*: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Москва, 1977; Ч. 1.
11. Канаева Н.А. Роль мотивационного и ценностного компонентов в становлении профессиональной идентичности студентов железнодорожного техникума. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2013; № 2 (48): 86–90.
12. Бадмаева Н.Ц. *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2005.
13. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза. *Психологическая наука и образование*. Available at: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf
14. Бурцева Э.В., Чепак О.А., Куликова О.А. Некоторые результаты исследования влияния цифровых технологий на учебную деятельность студентов. *Педагогика и просвещение*. 2020; № 1: 1–14.


References


1. Kosheleva L.Yu. K probleme professional'nogo samoopredeleniya i professional'noj motivacii studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik HGU im. N.F. Katanova.* 2015; № 14: 118-120.
2. Bakshaeva N.A., Verbickij A.A. *Psihologiya motivacii studentov*: uchebnoe posobie. Moskvsa: Logos. 2006.
3. Nazarov S.R. *Motivaciya – funkciya upravleniya*. Moskva: Laboratoriya knigi, 2012.
4. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovanie motivacii ucheniya*. Moskva, 2000.
5. Leont'ev D.A. Ponyatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2016; № 2: 3-18.
6. Levin K. *Dinamicheskaya psihologiya*. Moskva: Smysl, 2001.
7. Makklelland D. *Motivaciya cheloveka*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
8. Keller J.M., Suzuki K. Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*. 2004; Vol. 29, № 3: 229-239.
9. Bozhovich L.I. Problema razvitiya motivacionnoj sfery lichnosti. *Izuchenie motivacii detej i podrostkov*. Moskva: Pedagogika, 1972.
10. Gebos A.I. Psihologicheskie usloviya formirovaniya polozhitel'noj motivacii k ucheniyu. *Vospitanie, obuchenie, razvitie*: tezisy dokladov k V Vsesoyuznomu s`ezdu psihologov SSSR. Moskva, 1977; Ch. 1.
11. Kanaeva N.A. Rol' motivacionnogo i cennostnogo komponentov v stanovlenii professional'noj identichnosti studentov zheleznodorozhnogo tehnikuma. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 2 (48): 86-90.
12. Badmaeva N.C. *Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej*. Metodika dlya diagnostiki uchebnoj motivacii studentov (A.A. Rean i V.A. Yakunin, modifikaciya N.C. Badmaevoj). Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo VSGTU, 2005.
13. Ket'ko S.M., Pakulina S.A. Metodika diagnostiki motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. Available at: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf
14. Burceva `E.V., Chepak O.A., Kulikova O.A. Nekotorye rezul'taty issledovaniya vliyaniya cifrovyh tehnologij na uchebnuyu deyatel'nost' studentov. *Pedagogika i prosveschenie*. 2020; № 1: 1-14.


*Статья поступила в редакцию 18.08.23*

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-26-28

***Zalutskaya S.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zs-saha@mail.ru*
***Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nikon_nad@mail.ru*

**TEACHING TECHNIQUES TO STIMULATE CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS OF RURAL SCHOOL OF YAKUTIA IN EXTRA-EDUCATIONAL ACTIVITIES.** The article deals with methodological methods of stimulating creative abilities in schoolchildren in the system of regional additional education. The researchers use testing methods, according to the system of E.P. Torrance, to identify creative abilities of students in grades 5-6, questioning according to the method of J. Kincher "Creativity" at the initial and final stages of experimental work. The authors analyze activities of the literary circle "Test of the pen" at MBOU "Nizhne-Bestyakhskaya Secondary School named after M.E. Popov with an in-depth study of individual subjects" of Megino-Kangalassky Ulus, the Republic of Sakha (Yakutia). The most effective techniques that develop creative abilities of rural schoolchildren in the context of digitalization have been identified: the creation of a cartoon in the "stop motion" technique based on the fairy tale by D.N. Mamin-Sibiryak "The Gray Neck", constructing podcasts based on the poem by M.Yu. Lermontov "Borodino" and the story of I.S. Turgenev "Mumu". The study showed that 74.1% of the circle members confidently define themselves as a creative person. Approbation of digital tools along with traditional methods of teaching literature in extracurricular activities not only stimulates the creative abilities of students, but also increases interest in literary activity in general.

*Key words:* **literature, regional system of additional education, creative abilities of students, methodological tools for stimulating interest in literary creativity, circle**

***С.Ю. Залуцкая**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: zs-saha@mail.ru*
***Н.И. Никонова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nikon_nad@mail.ru*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ ЯКУТИИ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются методические приёмы стимулирования творческих способностей школьников в системе регионального дополнительного образования. Применены методы тестирования по системе Э.П. Торренса по выявлению творческих способностей обучающихся 5–6 классов, анкетирования по методике Дж. Кинчера «Творческие способности» на начальном и завершающем этапах опытно-экспериментальной работы. Авторами проанализирована деятельность литературного кружка «Проба пера» МБОУ «Нижне-Бестяхская средняя общеобразовательная школа им. М.Е. Попова с углубленным изучением отдельных предметов» муниципального района «Мегино-Кангаласский улус» Республики Саха (Якутия). Выявлены наиболее эффективные методические приёмы, развивающие творческие способности школьников сельской школы, в контексте цифровизации: создание мультфильма в технике stop motion по сказке Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая шейка», конструирование подкастов по стихотворению М.Ю. Лермонтова «Бородино» и рассказу И.С. Тургенева «Муму». Исследование показало, что 74,1% кружковцев уверенно определяют себя как творческую личность. Апробация цифровых средств наряду с традиционными приёмами обучения литературе во внеучебной деятельности не только стимулирует творческие способности обучающихся, но и повышает интерес к литературной деятельности в целом.

*Ключевые слова:* **литература, региональная система дополнительного образования, творческие способности обучающихся, методические инструменты стимулирования интереса к литературному творчеству, кружок**

Актуальность исследования проблемы поиска адекватных современным потребностям школьников методических приёмов, способов, средств стимулирования их интересов к изучению литературы обусловлена повышением внимания российской системы образования к целям и принципам преподавания гуманитарных дисциплин и усилением их значимости в процессе воспитания творчески развитой, духовно богатой, социально адаптированной, профессионально ориентированной личности, готовой в перманентно меняющихся реалиях окружающего мира к самоопределению, самообучению, саморазвитию. Литература как учебный предмет и вид искусства способна активно влиять на интеллектуальное, творческое, духовно-нравственное совершенствование обучающихся, стимулировать рост культурного уровня и эстетическое развитие школьников. Однако продуктивность такого влияния во многом зависит от уровня и качества профессиональных компетенций педагога, владения им современными образовательными технологиями и цифровыми инструментами, позволяющими содержание предмета максимально приблизить и сделать интересным школьнику, формирование которого как личности сегодня происходит в большей степени в медийной среде, под воздействием её ценностей, жизненных установок и смыслов, придаваемых тому или иному явлению культуры. Медиасреда привлекает юных пользователей богатством возможностей выступать в самых разных ипостасях: от зрителя и читателя, актёра, участника диалога до писателя, сценариста, режиссёра и эксперта; она захватывает всё новые и новые поколения молодёжи как мощный стимулятор креативности, нестандартности личности, позволяя ей моделировать новую реальность, коммуницировать «без границ», познавать себя и окружающий мир с помощью виртуального посредника.

Литературное образование школьников сегодня не представляется без привлечения цифровых инструментов для анализа и интерпретации художественных произведений посредством создания креолизированных текстов, текстов новой природы, без применения технических новинок в виде, например, искусственного интеллекта и прочего. Целенаправленное и дозированное использование современных технических новаций, несомненно, повышает результативность обучения литературе, являясь необходимым дополнением к традиционному преподаванию учебного предмета, где главными всегда остаются художественный текст, его смысл, его автор и читатель, вступающий с ним в диалог о вечных проблемах и истинах. Но лимит учебного времени и стандарты обучения не позволяют школьнику на уроках литературы в полной мере насладиться творческой свободой, почувствовать себя творцом, автором своего произведения, максимально раздвинуть горизонт своих креативных возможностей. Сложившуюся проблему решает дополнительное образование (далее – ДО) обучающихся по литературе, к организации которого также предъявляются требования, соответствующие сложившимся в российской образовательной системе реалиям.

Так, в нормативных документах Российской Федерации дополнительное образование в числе прочего «направлено на обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания обучающихся; формирование и развитие творческих способностей обучающихся; удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в интеллектуальном, нравственном, художественно-эстетическом развитии и физическом совершенствовании; <…> профессиональную ориентацию обучающихся; выявление, развитие и поддержку обучающихся, проявивших выдающиеся способности…» [1]. Выбор образовательных технологий в ДО осуществляет образовательная организация, сам педагог, который должен осознавать, что сфера дополнительного образования сегодня признаётся как инновационная, технологически продвинутая, интенсивно развивающаяся, и ей необходимо соответствовать по набору компетенций для персонализированного обучения и воспитания креативной, социально адаптированной, разносторонне развитой личности. Таким образом, современное ДО по литературе, в том числе и региональное, становится инновационной площадкой для апробации целого арсенала методических средств (в том числе и для внедрения цифровых инструментов) с целью активного развития творческих потенций обучающихся и формирования их интереса к литературе, к самостоятельной литературной деятельности в тесной связи с целями и задачами основного литературного образования.

Целью исследования является оценка эффективности применения методических инструментов обучения литературе в рамках регионального дополнительного образования обучающихся 5–6 классов сельской школы для стимулирования их творческих способностей и повышения интереса к литературной деятельности в контексте цифровизации. Задачами исследования стали выявление уровня развития творческих способностей членов литературного кружка; апробация новых цифровых средств обучения литературе; определение их эффективности в стимулировании творческой активности школьников 5–6 классов. Применялись такие методы исследования, как тестирование, анкетирование,

педагогический эксперимент, включённое наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности обучающихся.

В современной педагогике, методике преподавания литературы немало трудов посвящено решению проблем технологического обеспечения процесса обучения школьников в условиях цифровизации. Так, в частности, плеяда ведущих специалистов в лице В.С. Браташ, Т.Г. Галактионовой, Е.О. Галицких, М.Я. Мишлимович, Е.М. Поликарповой, Г.В. Прынцовой, Е.С. Романичевой, И.В. Сосновской, Н.П. Терентьевой, В.Ф. Чертова и других убеждена, что «новый XXI век и цифровая трансформация методики преподавания всех предметов актуализировали разные виды и формы творческой деятельности» обучающихся [2, с. 114]. При этом «новые методы, приёмы и технологии не уводят от традиций, а оживляют их», потому что «цифра и социальные сети – это для современного словесника не «империя зла», а инструмент, который сегодня необходимо умело и творчески использовать, чтобы диалог юного читателя с книгой, в том числе и с классической, не прервался» [3, с. 87]. К результатам творческой деятельности обучающихся с применением цифровых инструментов (облачные хранилища, средства визуализации данных и создания заметок, ментальных карт, комиксов, схем, графиков, таблиц и проч. [4]) на уроках литературы специалисты относят в первую очередь креолизованные тексты, тексты новой природы или «новые форматы визуального представления текста: презентации, инфографики, лонгриды, визуальные заметки и т. д.» [5, с. 4]. Однако отметим, что основной акцент в трудах специалистов в области методики преподавания литературы делается на образовательных технологиях уроков литературы, в то время как инновационный методический инструментарий регионального дополнительного образования школьников по литературе остаётся на периферии научного исследования его значимости и эффективности в развитии всех, а не только литературно одарённых школьников, и зачастую на практике зависит лишь от пристрастий и профессионализма самого педагога.

Практическая значимость исследования состоит в обосновании эффективности комплекса методических приёмов развития творческих способностей школьников и стимулирования их интереса к литературе в условиях региональной системы дополнительного образования, а также в возможности использования полученных в ходе апробации методического инструментария результатов в деятельности педагогов ДО.

База исследования: литературный кружок «Проба пера» МБОУ «Нижне-Бестяхская средняя общеобразовательная школа им. М.Е. Попова с углубленным изучением отдельных предметов» муниципального района «Мегино-Кангаласский улус» Республики Саха (Якутия) (руководитель Т.Е. Игнатьева).

Такой формат объединения разновозрастных обучающихся в рамках ДО по литературе, как кружок, является традиционным для региональной системы образования, отвечает её целям, задачам и специфике, способен наиболее гибко и оперативно реагировать на запросы школьников. Адаптированная образовательная программа работы кружка стандартно «нацелена на удовлетворение потребностей учащихся, обеспечение их психологического комфорта и личностной значимости, а также раскрытие творческого потенциала в подходящем темпе и на основе интересов каждого ученика» [6]. Реализация учебной программы этого литературного объединения основывается на принципах дифференциации и персонализации обучения.

В период с 1 февраля 2022 г. по 30 апреля 2023 г. в ходе опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) (исследователь Егорова А.С.) по апробации методических приёмов развития творческих способностей обучающихся и стимулирования их интереса к литературе среди членов кружка была выделена экспериментальная группа школьников 5 классов в составе 14 человек. С целью выявления уровня их творческих способностей использовался тест Э.П. Торренса «Завершение картинок». Результаты начального этапа ОЭР представлены в таблице 1:

Таблица 1

| | Количество обучающихся | % |
|---|---|---|
| Пассивный уровень (А) | 3 | 21,4% |
| Эвристический уровень (Б) | 9 | 64,3% |
| Креативный уровень (С) | 2 | 14,3% |

Как видно, большинство обучающихся – членов литературного кружка имеют средний уровень творческих способностей, что естественно для школьников, выбравших это объединение только на основе личных мотивов. В процессе дополнительного обследования участников эксперимента посредством анкетирования по системе Дж. Кинчера «Творческие способности», выявляющей самооценку уровня творческих способностей, обнаружено, что пятиклассники, имея средние показатели творческости (64,3%) по результатам теста Торренса, определяют себя как личностей, имеющих богатый творческий потенциал (57,4% респондентов). Этот факт позволяет сделать вывод о высокой самооценке и готовности большинства участников эксперимента к активной творческой деятельности.

На формирующем этапе ОЭР с целью активного вляния на развитие творческих способностей кружковцев и повышения их интереса к литературе, чтению, самостоятельной литературной деятельности был внедрён комплекс методических приёмов с применением системного, личностно ориентированного и деятельностно-творческого подходов. Так, например, в марте – мае 2022 г. проводилась ролево-деловая игра «Редакция популярного онлайн-издания: интервью с интересным человеком», в ходе которой разделённые на группы обучающиеся составляли алгоритм работы журналиста онлайн-издания, отбирали наиболее интересные вопросы для интервью с учётом потребностей целевой читательской аудитории, организовывали встречи с представителями разных профессий (учитель, полицейский, предприниматель), съёмки и транляцию видеоинтервью на доступных цифровых платформах. В завершении игры пятиклассники написали эссе «Моя будущая профессия», где отметили, что самое сложное в проведённой ими работе как журналистов – составление вопросов и общение во время интервью. Результатом такого погружения в профессию стало активное участие кружковцев в медиаработе школы в 2022–2023 учебном году: они брали интервью, освещали школьные мероприятия, снимали и транслировали короткие передачи о жизни школы.

В 2022–2023 учебном году, учитывая значимость цифровизации региональной системы дополнительного образования и необходимость формирования у обучающихся навыков работы с цифровыми инструментами, испытуемым было предложено создание мультфильма в технике stop motion. Для своего анимационного видео группа сценаристов выбрала знакомую всем сказку Д.Н. Мамина-Сибиряка «Серая шейка», небольшую по объёму и подходящую для раскадровки. По разработанному под руководством режиссёра сценарию художники и декораторы создали пластилиновых персонажей и декорации; операторы фотографировали и делали монтаж в программе MOVAVI; актёры озвучивали текст; музыкальный редактор занимался звуковым оформлением мультфильма; продюсер решал вопросы его рекламы и трансляции. Каждый из участников ОЭР выбрал дело по интересам, актуализируя имеющиеся творческие способности и формируя новые, например, такие как способность выдвигать проблему, видеть взаимосвязи, присущие проблеме; выдвигать гипотезы решения проблемы.

Помимо создания мультфильма цифровые инструменты целенаправленно применялись при подкастинге литературных произведений. Для аудиозаписи подкастов по стихотворению М.Ю. Лермонтова «Бородино» и рассказу И.С. Тургенева «Муму» использовались возможности телефона; беседа читателей и чтение фрагментов произведения сопровождались иллюстрациями самих кружковцев к выбранным ими произведениям классиков. Разработанный теперь уже шестиклассниками цифровой аудиоконтент впоследствии был использован учителем для домашнего задания на уроках литературы (просмотр и прослушивание записи и выполнение заданий). Работа над подкастами помогла повысить медиакомпетентность кружковцев, включить их в неформальный диалог о проблемах литературы и чтения, стимулировать дифференцированную творческую деятельность с учётом индивидуальных способностей, склонностей и навыков обучающихся. Проявленный кружковцами интерес к подкастингу подтолкнул их к решению самостоятельно создать аудиосериал по изучаемым в 6 классе художественным произведениям современных авторов, в том числе и зарубежных.

В рамках работы кружка также был апробирован приём создания видеозаписи с целью совершенствования навыков выразительного чтения. Обучающиеся производили запись своего чтения любимого стихотворения, а на занятии анализировали результаты: обсуждали его соответствие авторскому замыслу, экспрессивному окрасу произведения, речевое оформление выступления, внешнюю выразительность чтеца. Взгляд со стороны позволил школьникам увидеть и услышать все свои недостатки и начать работу над их исправлением. Стимулировало обучающихся к совершенствованию выразительности своего чтения и предложение о проведении видеоконкурса чтецов к Новому году.

Из традиционных методических приёмов, актуализирующих творческие способности участников ОЭР, также применялось, например, создание рассказа-эстафеты, где все шестиклассники занимались литературным творчеством, по группам сочиняя продолжение рассказа по предложенному педагогом началу истории, или по цепочке самостоятельно придумывали юмористический рассказ на заданную тему; инсценирование «Баллады о матери» А. Дементьева, в подготовке которого кружковцам потребовалось задействовать режиссёрские, актёрские, художественные, музыкальные способности, активизировать воспроизводящее и творческое воображение; составление синквейна на тему «Мама» для развития критического мышления и специальных литературных способностей и другие. На основе всех созданных обучающимися за время ОЭР художественных произведений началась подготовка индивидуальных сборников «Моя первая книга», определением содержания и структуры, подборкой и редактированием текстов, написанием вступительной статьи, оформлением и выбором формата (печатный/электронный), вёрсткой, презентацией и трансляцией которой занимаются сами авторы, тем более что почти у каждого из них к окончанию 6 класса появились свои блоги, странички в соцсетях, устойчивые навыки работы в Rutube.

На завершающем этапе ОЭР диагностика тех же респондентов – членов кружка «Проба пера» в количестве 14 человек – с помощью теста Э.П. Торренса и анкеты Дж. Кинчера показала рост уровня их творческих способностей:

Таблица 2

Уровень творческих способностей учащихся по результатам итогового теста Э.П. Торренса «Завершение картинок» в сопоставлении с начальным этапом ОЭР (%)

| | Начальный этап ОЭР (%) | Завершающий этап ОЭР (%) |
|---|---|---|
| Пассивный уровень (А) | 21,4% | 7,2% |
| Эвристический уровень (Б) | 64,3% | 71,4% |
| Креативный уровень (С) | 14,3% | 21,4% |

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов обследования демонстрирует положительную динамику в повышении уровня творчества участников ОЭР: на пассивном уровне остались творческие способности только одного обучающегося. Итоги анкетирования по Дж. Кинчеру также выявили рост количества кружковцев, уверенно определяющих себя как творческую личность (от 57,4% на начальном этапе ОЭР до 74,1% – на завершающем), что указывает на плодотворность избранных для эксперимента системного, личносто ориентированного и деятельностно-творческого подходов в организации творческой деятельности школьников, а также эффективность апробированного комплекса методических приёмов стимулирования творческих способностей, интереса к литературной деятельности обучающихся сельской школы в условиях региональной системы ДО с применением новых цифровых инструментов и перспективность формирования целостной системы методических средств активизации творчества кружковцев во взаимосвязи с их самостоятельной работой на уроках литературы.

Итоги проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Региональная система дополнительного образования по литературе нуждается в обновлении контента и методов обучения, разработке и внедрении современных методических средств разностороннего развития школьников с применением инновационных цифровых инструментов.

2. Совершенствование «системы организации и управления дополнительного образования, направленной на выстраивание региональной политики в части развития региональных систем дополнительного образования детей с учётом задач социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, в том числе потребностей соответствующих отраслей экономики» [7, с. 7], зависит в числе прочего и от уровня цифровизации региональной системы дополнительного образования, её готовности к повышению уровня медиакомпетентности педагога ДО и обучающихся.

3. Организация творческой деятельности школьников по литературе в рамках ДО значительно расширяет горизонт их возможностей создавать новое, активно взаимодействовать с окружающим миром, обогащать свою эмоциональную сферу, осваивать разные профессиональные компетенции, для чего «предполагает применение соответствующих подходов, разработку инструментария, обеспечение необходимых педагогических условий» [8, с. 520].

4. Результативность решения задачи стимулирования творческого потенциала обучающихся в условиях регионального дополнительного литературного образования обеспечивается целенаправленным сочетанием традиционных методических приёмов обучения и цифровых новаций, повышающих интерес школьников к чтению и литературному творчеству. В связи с этим перспективным для работы такого объединения, как кружок, представляется создание на следующем этапе его работы креолизированных текстов с применением цифровых навыков, полученных кружковцами в ходе ОЭР.

Библиографический список


1. *Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам.* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27 июля 2022 г. N 629. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=432492
2. Галицких Е.О., Терентьева Н.П. «Явление» текстов «новой природы» в литературном образовании и способы их прочтения. *Язык. Текст. Медиа. Материалы международного научного конгресса.* Киров, 2021: 113–119.
3. Сосновская И.В. Литературное образование и цифра: диалог или спор? *Векторы развития филологии в контексте модернизации современного филологического образования:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск, 2022: 81–88.
4. Богатырева Ю.И., Привалов А.Н., Ситникова Л.Д. Классификация цифровых инструментов обучения для проектирования и реализации образовательного процесса. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072
5. Браташ В.С. *Визуальные заметки (скетчноутинг) как инструмент трансформации учебного текста.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2020.
6. *Сайт МБОУ «Нижне-Бестяхская средняя общеобразовательная школа им. М.Е. Попова с углубленным изучением отдельных предметов» муниципального района «Мегино-Кангаласский улус» Республики Саха (Якутия).* Available at: https://nbestschool.obr.sakha.gov.ru/
7. *Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года* (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р). Available at: http://static.government.ru/media/files/3fIgkkIAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf
8. Галактионова Т.Г. Литературное творчество как цель и средство. Принципы работы с филологически одаренными школьниками. *Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2022: 518–521.


References


1. *Ob utverzhdenii poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym obscheobrazovatel'nym programmam.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 27 iyulya 2022 g. N 629. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=432492
2. Galickih E.O., Terent'eva N.P. «Yavlenie» tekstov «novoj prirody» v literaturnom obrazovanii i sposoby ih prochteniya. *Yazyk. Tekst. Media. Materialy mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa.* Kirov, 2021: 113-119.
3. Sosnovskaya I.V. Literaturnoe obrazovanie i cifra: dialog ili spor? *Vektory razvitiya filologii v kontekste modernizacii sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Irkutsk, 2022: 81-88.
4. Bogatyreva Yu.I., Privalov A.N., Sitnikova L.D. Klassifikaciya cifrovyh instrumentov obucheniya dlya proektirovaniya i realizacii obrazovatel'nogo processa. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072
5. Bratash V.S. *Vizual'nye zametki (sketchnouting) kak instrument transformacii uchebnogo teksta.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2020.
6. *Sajt MBOU «Nizhne-Bestyahskaya srednyaya obscheobrazovatel'naya shkola im. M.E. Popova s uglublennym izucheniem otdel'nyh predmetov» municipal'nogo rajona «Megino-Kangalasskij ulus» Respubliki Saha (Yakutiya).* Available at: https://nbestschool.obr.sakha.gov.ru/
7. *Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2030 goda* (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 marta 2022 g. № 678-r). Available at: http://static.government.ru/media/files/3fIgkkIAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf
8. Galaktionova T.G. Literaturnoe tvorchestvo kak cel' i sredstvo. Principy raboty s filologicheski odarennymi shkol'nikami. *Perspektivy razvitiya issledovanij v sfere nauk ob obrazovanii:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2022: 518-521.


*Статья поступила в редакцию 03.09.23*

УДК 656.61.08 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-28-31

***Kasyanov O.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Caspian Institute of Sia and River Transport named after gen.-adm. F.M. Apraksin, Branch of Volga State University of Water Transport (Astrakhan, Russia), E-mail: onkasjanov@mail.ru*

**METHODS OF USING TRAINING COMPLEXES FOR TRAINING CADETS OF MARINE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN IDENTIFYING RISKS AND MANAGING THEM WHILE ENSURING THE SAFETY OF MARITIME NAVIGATION.** The article deals with a problem of ensuring safety of navigation and a possibility of teaching cadets of maritime educational institutions the safety of navigation. In order to solve this problem, it is recommended to divide the learning process into theoretical and practical classes. When conducting theoretical classes, it is necessary to teach cadets to identify risks of safe navigation. Practical classes are recommended to be conducted using marine training complexes, in practical classes, situations dangerous to the safety of navigation are integrated into the training task, which cadets need to solve safely for their vessel and other vessels. As one of the options for the use in practical classes, an example of the software of the marine simulator complex "NTPRO – 5000" is given. This training complex has the necessary certificates allowing its use for the training of boat masters. Examples of tasks recommended for practicing in practical classes using marine training complexes are given. Recommendations are given to activate the educational process to solve problematic issues.

*Key words:* **safety of navigation, training complex, safety management system, ship management, procedure, radar station**

***О.Н. Касьянов**, канд. пед. наук, доц., Каспийский институт морского и речного транспорта имени ген.-адм. Ф.М. Апраксина – филиал ФГБОУ ВО «ВГУВТ», г. Астрахань, E-mail: onkasjanov@mail.ru*

# МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНАЖЁРНЫХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ВЫЯВЛЕНИИ РИСКОВ И УПРАВЛЕНИИ ИМИ ПРИ ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ МОРСКОГО СУДОХОДСТВА

В статье рассматривается проблема обеспечения безопасности судоходства и возможности обучения курсантов морских учебных заведений безопасности мореплавания. В целях решения данной проблемы рекомендуется процесс обучения разделить на теоретические и практические занятия. При проведении теоретических занятий необходимо научить курсантов выявлять риски безопасного судоходства. Практические занятия следует проводить с использованием морских тренажёрных комплексов, на практических занятиях опасные для безопасности судовождения ситуации интегрируются в учебную задачу, которую и необходимо решить курсантам безопасно для своего судна и других судов. Как один из вариантов в использовании на практических занятиях приведён пример программного обеспечения морского тренажёрного комплекса «NTPRO – 5000». Тренажёрный комплекс «NTPRO – 5000» имеет необходимые свидетельства, допускающие его использование для подготовки судоводителей. Приведены примеры задач, рекомендованных для отработки на практических занятиях с использованием морских тренажёрных комплексов. Даны рекомендации активизации учебного процесса для решения проблемных вопросов.

*Ключевые слова:* **безопасность судоходства, тренажёрный комплекс, система управления безопасностью, управление судном, процедура, радиолокационная станция**

Актуальность темы заключается в непрекращающейся аварийности на морском транспорте во всех странах и необходимости лучшей подготовки морских специалистов.

Международная морская организация с 50-х годов XX века ведёт работу по выработке требований безопасной работы в море, на морских судах, унификации требований безопасности и внедрению системы безопасности на флотах всех государств. Так, были приняты действующие в настоящее время Конвенция Организации Объединенных Наций по морскому праву 1982 года, Конвенция о труде в морском судоходстве 2006 года, Конвенция по охране человеческой жизни на море 1974 года, измененная протоколами 1978 года и 1988 гг. с поправками и кодексами, Конвенция по предотвращению загрязнения моря с судов 1973 года, измененная протоколом 1978 года к ней с поправками, Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года с поправками, Конвенция о Международных правилах предупреждения столкновения судов в море 1972 года, Конвенция о поиске и спасании на море 1979 года и др. законодательные акты.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть вопрос методики обучения морских специалистов с использованием в системе подготовки морских тренажёрных комплексов.

Основные задачи статьи – обозначить проблему повышения компетенции специалистов флота, а также рассмотреть возможности повышения и оптимизации процесса обучения с использованием морских тренажёрных комплексов.

Научная новизна заключается в изучении потенциала системы эффективного обучения для формирования профессиональных навыков специалистов морского флота.

Теоретическая значимость состоит в разработке учебных заданий с использованием морских тренажёрных комплексов.

Практическая значимость данной статьи заключается в том, что предложенные рекомендации могут быть использованы как педагогами морских учебных заведений в обучении специалистов морского флота, так и других учебных заведений для подготовки специалистов посредством специальных тренажёрных комплексов и систем.

В последние тридцать лет международное морское законодательство в сфере безопасности мореплавания охватило все сферы морской деятельности, причём законотворческая деятельность с целью управления безопасностью в морской сфере деятельности продолжается.

Международная морская организация одним из наиболее эффективных способов повышения безопасности на море рассматривает процедуры оценки рисков и управления ими в морском судоходстве. Вместе с тем уровень аварийных ситуаций в море не снижается и, как показывает статистика, более 70% аварий и происшествий возникают из-за «человеческого фактора». В большей степени аварийные ситуации происходят вследствие недостаточной компетенции специалистов экипажа и ненадлежащего понимания опасности и последствий, которые могут произойти вследствие невнимания, привыкания к опасности при нахождении в море.

Таким образом, знание рисков, связанных с судоходством и управление ими, снижают вероятность аварийности.

Проблему теоретических оценок рисков и управления ими в морском судоходстве необходимо привязывать к вопросу обеспечения безопасности судовождения с первых дней обучения в морском учебном заведении. Необходимо разработать для каждого специального предмета элементы риска, которые могут привести к аварийным ситуациям, методы оценки данных рисков и управления ими применимо к специфике морского судовождения. Каждый специальный предмет должен иметь в процессе обучения возможные элементы риска экстремальной ситуации, проблему, связанную с безопасностью по изучаемому предмету.

Алгоритм системы управления безопасностью (СУБ) должен включать:

– анализ опасных явлений и составление алгоритма моделирования ситуации;

– выявление опасных процессов в общей картине развития ситуации, составление схемы последовательных действий, базирующейся на знании причинно-следственных связей, и принятие правильного решения безопасного расхождения с судами;

– наблюдение за окружающей обстановкой и её мониторинг с целью принятия решений по уменьшению влияния опасных процессов на общую систему безопасности судна;

– процесс управления безопасностью плавания, включая локализацию опасных ситуаций, влияющих на безопасность плавания, прогнозирование развития событий, в том числе негативных,

– мероприятия восстановления СУБ после влияния негативных факторов на СУБ.

Управление судном – деятельность, выполняемая вахтенным помощником капитана в море в период навигационной вахты. Это многофункциональный процесс, который требует необходимости осуществления многообразных действий, сгруппированных в логически законченные *процедуры.*

Для внедрения процедур безопасного судовождения резолюция Международной морской организации А.741 (18) от 04.11.1993 г. вводит в действие Международный кодекс по управлению безопасностью (МКУБ), предписывающий судоходным компаниям разработать комплекс действий – *процедур,* обеспечивающих безопасность судна, груза, экипажа и т. п., закреплённых в комплекте руководящих документов. «*Процедура* (по МКУБ) – это документально оформленный письменный документ, который описывает специфическую работу и определяет ответственность и ожидаемый результат» [1].

При несении ходовой навигационной вахты вахтенный помощник капитана выполняет «следующие процедуры:

– приему/сдачу вахты;
– процедуру наблюдения;
– процедуру ведения счисления;
– процедуру определения места судна;
– процедуру расхождения со встречным судном и т. п.» [2].

Одной из процедур, выполняемых при несении вахты вахтенным помощником капитана, является *наблюдение*. Международные правила предупреждения столкновения судов в море (МППСС – 72), так определяют требования к *наблюдению*: «Каждое судно должно постоянно вести надлежащее визуальное и слуховое наблюдение, так же как и наблюдение с помощью всех имеющихся средств, применительно к преобладающим обстоятельствам и условиям, с тем, чтобы полностью оценить ситуацию и опасность столкновения» [3].

Одним из технических средств, обеспечивающих наблюдение, является радиолокационная станция (РЛС). Радиолокационные станции обеспечивают вахтенного помощника информацией о местоположении судна и объектах, как визуально видимых, так и скрытых от визуального наблюдения вследствие нахождения на большей дальности визуальной видимости или же вследствие ограниченной видимости, состояния погодных условий, а также в ночное время.

Проблемы риска столкновения судов при использовании ими радиолокационной станции для наблюдения за окружающей обстановкой также существуют, и их необходимо разобрать со слушателями в процессе обучения.

В соответствии с требованиями Международной конвенции по охране человеческой жизни на море 1974 года, морские суда должны оснащаться РЛС. Радиолокационной станцией оснащаются суда:

«– валовой вместимостью 300 и более, и пассажирские суда, независимо от размера, дополнительно должны иметь второй радиолокатор в полосе частот 9 ГГц или другое средство определения и отображения дистанции и пеленга радиолокационных ответчиков для поиска и спасания, а также других плавсредств, препятствий, буев, береговой черты и навигационных знаков для оказания помощи в судовождении и предупреждении столкновения;

– все суда валовой вместимостью 3000 и более должны иметь: 1. Радиолокатор в полосе частот 3 ГГц, второй радиолокатор в полосе частот 9 ГГц или другое средство определения и отображения дистанции и пеленга других плавсредств, препятствий, буев, береговой черты и навигационных знаков для оказания помощи в судовождении и предупреждении столкновения средствами, которые функционально не зависят от средств;

– все суда валовой вместимостью 10 000 и более должны, дополнительно, иметь: 1. Средство автоматической радиолокационной прокладки (САРП) или иное средство, чтобы автоматически осуществлять прокладку дистанции и пеленга по меньшей мере 20 целей, соединенное с устройством для измерения и индикации скорости и пройденного расстояния относительно воды, для определения опасности столкновения и имитации маневра по расхождению» [4].

В соответствии с положениями Международных правил предупреждения столкновения судов в море 1972 года, «установленное на судне исправное радиолокационное оборудование должно использоваться надлежащим образом, включая наблюдение на шкалах дальнего обзора с целью получения заблаговременного предупреждения об опасности столкновения, а также радиолокационную прокладку или равноценное систематическое наблюдение за обнаруженными объектами» [3].

Таким образом, поскольку РЛС является обязательным техническим средством на судне, актуальность изучения его использования в целях безопасности мореплавания актуально.

При обучении курсантов морского учебного заведения работе с РЛС рекомендуется теоретические занятия насыщать видеоинформацией по изучаемой теме (учебные фильмы, видеоролики, фотослайды), а также показом учебного оборудования, имитирующего радиолокационную станцию. При планировании последовательности подачи учебного материала необходимо выполнять следующую последовательность:

– проведение теоретических занятий, направленных на получение знаний по теории радиолокации;

– проведение практических занятий на рабочем практическом оборудовании, воспроизводящем работу РЛС в судовых условиях, для наглядности воспроизведения и отображения рабочих характеристик РЛС;

– проведение теоретических занятий, направленных на получение знаний по включению и настройке РЛС перед эксплуатацией;

– проведение практических занятий на рабочем практическом оборудовании, воспроизводящем включение и настройку РЛС для дальнейшего обслуживания;

– проведение теоретических занятий по изучению (повторению) правил расхождения судов в море;

– проведение практических занятий безопасного расхождения с судами в море на маневренном планшете;

– проведение практических занятий на рабочем практическом оборудовании, воспроизводящем действие оператора РЛС для безопасного расхождения с судами в море;

– проведение практических занятий на рабочем практическом оборудовании, воспроизводящем действие вахтенного помощника при использовании РЛС, и осуществление расчётов на маневренном планшете для безопасного расхождения с судами в море.

Возможные риски для безопасного судовождения, оценки рисков и управления ими необходимо рассматривать в соответствии с темой теоретического или практического занятия. На теоретическом занятии следует акцентировать внимание курсантов на вопросах обеспечения безопасности судовождения, а на практических занятиях моделировать на морском тренажёре экстремальную ситуацию с обязательным анализом возникшей опасности и путей её решения, а также того, правильно опасность была нейтрализована или нет.

Непременным условием усвоения курсантами учебного материала является не просто подача изучаемого материала слушателям, но и вовлечение курсантов в мыслительный процесс, и рассуждение, т. е. принцип «обратной связи» между преподавателем и курсантом. Это будет выражаться в постановке проблемных вопросов курсантам по теме занятия, обсуждении и разборе правильного ответа, выявлении курсантов, столкнувшихся с изучаемым вопросом в период практики, и т. п. В итоге рекомендуется в конце темы подводить итог.

В период практических занятий преподавателю рекомендуется объяснить изучаемый материал курсантам, затем показать порядок выполнения практического вопроса, затем курсанты должны выполнить практические действия самостоятельно, после чего преподаватель подводит итог, и при необходимости курсанты повторно выполняют действия с учётом указанных недостатков. Сложности, проблемные вопросы, которые могут быть предложены для реализации в процессе практического занятия в целях повышения качества усвоения материала, могут быть реализованы на морском тренажёре в виде ограниченной видимости, плохих погодных условий (сильный ветер, штормовые условия, большое количество судов в районе плавания, требующая повышенного внимания ограниченная для маневрирования судна акватория и др.).

Практические действия курсантов по освоению радиолокационной станции рассмотрим на примере использования навигационного тренажёра Navi Trainer Professional 5000 (NTPRO – 5000), производителем которого является ЗАО «Транзас морские технологии». Данная организация имеет свидетельство Министерства транспорта России об одобрении типа аппаратуры. Следовательно, тренажер может использоваться в навигационных тренажерных центрах для подготовки судоводителей. Программы «Радиолокационное наблюдение и прокладка», «Использование средств автоматической радиолокационной прокладки», «Радиолокационное наблюдение и прокладка и использование средств автоматической радиолокационной прокладки» рекомендуется использовать в процессе обучения закрепления практических навыков курсантов [5].

«Тренажер NTPRO – 5000 является программно-аппаратным комплексом, состоящим из специализированного и реального оборудования полнофункциональных навигационных мостиков, работающих под управлением инструкторской станции на базе стандартных персональных компьютеров, объединенных в локальную компьютерную сеть.

Таблица 1

Условия задач для расчета безопасного расхождения с судами

| Мостик | $К_н$ | $V_н$ | $Т_{суд}$ | A | | B | | C | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | П | Д | П | Д | П | Д |
| № 1 | 90,0 | 11,2 | 12.00 | 86,5 | 11,1 | 111,1 | 10,7 | 68,5 | 10,7 |
| | | | 12.03 | 86,2 | 10,2 | 112,2 | 9,5 | 68,8 | 9,9 |
| | | | 12.06 | 85,7 | 9,1 | 113,0 | 8,4 | 69,1 | 8,9 |
| № 2 | 180,0 | 10,3 | 12.00 | 161,4 | 10,4 | 182,8 | 11,8 | 202,0 | 9,2 |
| | | | 12.03 | 160,5 | 9,3 | 183,1 | 10,8 | 201,5 | 8,2 |
| | | | 12.06 | 159,3 | 8,1 | 183,4 | 9,8 | 200,9 | 7,2 |
| № 3 | 150,0 | 12,2 | 12.00 | 162,9 | 11,5 | 130,4 | 11,9 | 87,3 | 8,0 |
| | | | 12.03 | 162,8 | 103 | 130,4 | 10,7 | 87,4 | 7,5 |
| | | | 12.06 | 162,6 | 9,1 | 130,4 | 9,5 | 87,5 | 7,0 |
| № 4 | 60,0 | 12,8 | 12.00 | 73,4 | 11,4 | 44,2 | 10,8 | 88,8 | 9,6 |
| | | | 12.03 | 73,4 | 10,3 | 44,1 | 9,7 | 89,1 | 8,6 |
| | | | 12.06 | 73,4 | 9,3 | 43,9 | 8,5 | 89,3 | 7,6 |
| № 5 | 90,0 | 12,2 | 12.00 | 87,0 | 11,2 | 106,8 | 10,0 | 59,4 | 8,8 |
| | | | 12.03 | 86,6 | 10,0 | 107,2 | 8,7 | 59,6 | 7,8 |
| | | | 12.06 | 86,1 | 8,8 | 107,5 | 7,6 | 60,0 | 6,8 |
| № 6 | 100,0 | 11,6 | 12.00 | 131,0 | 12,7 | 105,0 | 10,4 | 88,5 | 8,8 |
| | | | 12.03 | 130,4 | 11,8 | 105,0 | 9,2 | 88,7 | 7,4 |
| | | | 12.06 | 130,7 | 10,9 | 105,0 | 8,0 | 89,0 | 6,9 |

Тренажер может быть легко настроен на любую возможную конфигурацию рабочих мест в составе учебных мостиков для требующегося типа тренажерной подготовки.

На учебном мостике предусмотрено использование консолей и панелей с реальными органами управления судном, больших экранов и проекторов для визуализации, информационного табло.

Программное обеспечение включает в себя следующие программные модули, позволяющие произвести математические модели судов и объектов; модель ветрового и волнового волнения, действия по постановке на якорь, швартовы.

С главного инструкторского компьютера возможно усложнять ситуацию, управлять процессами на судах, вносить коррективы в ход выполнения задачи и др.» [6].

Оценка освоения использования тренажёра является итогом комплекса занятий, и для этого курсантам предлагается решение ряда задач для безопасного расхождения с судами, составленных преподавателем. В процессе решения практической задачи преподаватель может усложнить ситуацию, пример условия задач представлен в табл. 1.

Задание: определить условия встречи со встречными судами ($Д_{кр}$; $Т_{кр}$; $К_ц$; $V_ц$). Произвести расчёт безопасного расхождения со встречными судами на $Д_{зад}$ - 2,0 мили. Рассчитать $Т_в$, $t_р$, $Д_{отк}$.

Процедура оценки складывается из способности курсанта продемонстрировать свою компетенцию в использовании РЛС, определении опасного судна и решении задач безопасного расхождения со встречными судами.

Таким образом, применяемая методика обучения курсантов даёт хороший результат усвоения учебного материала. Использование морского тренажёра, отображающего управление судном, выполнение маневров, визуально адаптированных к району плавания, и др. возможности имитации действий вахтенного помощника на судне вызывают интерес обучающихся. Работа курсантов в паре на одном рабочем месте-мостике, «подтягивает» менее подготовленного курсанта, а работа в аудитории группы слушателей, распределённых на несколько мостиков, стимулирует у них чувство соперничества и решения поставленных задач лучше других. Таким образом, практика использования морских тренажёров в процессе обучения видится как непременное условие качественного усвоения учебного материала.

Библиографический список


1. *Международный кодекс по управлению безопасностью (МКУБ)*. Москва: Моркнига, 2008.
2. *Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДНВ – 78) с поправками (консолидированный текст) = International Convention on Standards of Certification and Watch keeping for Sea farers, 1978 (STCW 1978), as amended (consolidated text)*. Санкт-Петербург: АО «ЦНИИМФ», 2016.
3. *Международные правила предупреждения столкновений судов в море 1972 года с поправками (МППСС – 72)*. Санкт-Петербург: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010.
4. *Международная конвенция по охране человеческой жизни на море 1974года (текст, изменённый Протоколом 1988 года к ней, с поправками) = International Convention for the Safety of Life at Sea, 1974 (text modified by the Protocol of 1988 relating thereto Including amendments)*. Санкт-Петербург: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010.
5. *Руководство навигационного тренажера "Navi-Trainer Professional 5000" (NTPRO – 5000). Navi-Trainer Professional 5000*. Версия: 5.40. Дата выпуска: ноябрь 2019. Навигационный мостик Transas MIP LTD. Web: www.transas.ru
6. Касьянов О.Н. *Методика подготовки курсантов судоводительской специальности в использовании радиолокационной станции для безопасного судовождения в экстремальных ситуациях с помощью навигационного тренажёра NAVI TRAINER PROFESSIONAL 5000 (NTPRO – 5000)*. Астрахань, 2023.


References


1. *Mezhdunarodnyj kodeks po upravleniyu bezopasnost'yu (MKUB)*. Moskva: Morkniga, 2008.
2. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty 1978 goda (PDNV – 78) s popravkami (konsolidirovannyj tekst) = International Convention on Standards of Certification and Watch keeping for Sea farers, 1978 (STCW 1978), as amended (consolidated text)*. Sankt-Peterburg: AO «CNIIMF», 2016.
3. *Mezhdunarodnye pravila preduprezhdeniya stolknovenij sudov v more 1972 goda s popravkami (MPPSS – 72)*. Sankt-Peterburg: ZAO «CNIIMF», 2010.
4. *Mezhdunarodnaya konvenciya po ohrane chelovecheskoj zhizni na more 1974goda (tekst, izmenennyj Protokolom 1988 goda k nej, s popravkami) = International Convention for the Safety of Life at Sea, 1974 (text modified by the Protocol of 1988 relating thereto Including amendments)*. Sankt-Peterburg: ZAO «CNIIMF», 2010.
5. *Rukovodstvo navigacionnogo trenazhera "Navi-Trainer Professional 5000" (NTPRO – 5000). Navi-Trainer Professional 5000*. Versiya: 5.40. Data vypuska: noyabr' 2019. Navigacionnyj mostik Transas MIP LTD. Web: www.transas.ru
6. Kas'yanov O.N. *Metodika podgotovki kursantov sudovoditel'skoj special'nosti v ispol'zovanii radiolokacionnoj stancii dlya bezopasnogo sudovozhdeniya v `ekstremal'nyh situaciyah s pomosch'yu navigacionnogo trenazhera NAVI TRAINER PROFESSIONAL 5000 (NTPRO – 5000)*. Astrahan', 2023.


*Статья поступила в редакцию 16.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-31-35

***Kirichek K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Mathematics, Computer Science and Digital Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: kirichekka@mail.ru*

**TRAINING FUTURE TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AND SERVICES IN ORGANIZATION AND SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN.** The article studies a problem of forming digital competence among future teachers, namely its organizational form, expressed in the form of readiness to use digital educational resources and services for the organization and support of educational activities of schoolchildren. Ways of digital educational resources and services for the organization and support of educational activities of schoolchildren are identified and systematized. A didactic model of training undergraduate students for the organization and support of educational activities of schoolchildren using digital educational resources and services has been developed, which includes the purpose of training, tasks and content of training, as well as principles, methods, means and organizational forms of training. A feature of the developed model is the multidisciplinary (interdisciplinary) study of digital educational resources and services for the organization and support of educational activities of schoolchildren using active and interactive learning technologies.

*Key words:* **digital teacher competence, digital educational resources, digital tools and services, digital educational environment, training model**

***К.А. Киричек**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. математики, информатики и цифровых образовательных технологий Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, E-mail: kirichekka@mail.ru*

# ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И СЕРВИСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ И СОПРОВОЖДЕНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме формирования у будущих учителей цифровой компетентности, а именно – её организационного вида, выражающегося в виде готовности к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников. Выделены и систематизированы возможности цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников. Разработана дидактическая модель подготовки студентов бакалавриата к организации и сопровождению учебной деятельности школьников с использованием цифровых образовательных ресурсов и сервисов, включающая в себя цель обучения, задачи и содержание подготовки, а также принципы, методы, средства и организационные формы обучения. Особенностью разработанной модели является полидисциплинарное (междисциплинарное) изучение цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников с использованием активных и интерактивных технологий обучения.

*Ключевые слова:* **цифровая компетентность учителя, цифровые образовательные ресурсы, цифровые инструменты и сервисы, цифровая образовательная среда, модель подготовки**

Представленная тема статьи является весьма актуальной, т. к. в современном обществе наблюдается стремительное развитие цифровых технологий, проникающих во все сферы жизни, включая образование. В связи с этим возникает необходимость адаптации учебного процесса к новым требованиям и возможностям, что отражается в образовательных стандартах подготовки как школьников, так и педагогов. Например, в стандартах общего образования сказано, что:

– при реализации образовательной программы учебное заведение вправе применять различные образовательные технологии, в том числе электронное обучение и дистанционные образовательные технологии;

– тематическое планирование рабочих программ предметов/курсов/модулей должно включать возможность использования электронных (цифровых) образовательных ресурсов;

– электронная информационно-образовательная среда учебного заведения должна обеспечить взаимодействие между участниками образовательных отношений, проведение занятий, оценку результатов обучения, реализация которых предусмотрена с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

– стандарт обеспечивает формирование у обучающихся культуры использования информационно-коммуникационных технологий.

С целью подготовки педагогов к реализации вышеперечисленных требования в образовательных стандартах высшего педагогического образования установлен ряд общепрофессиональных компетенций, среди которых:

– осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами;

– участие в разработке образовательных программ, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий;

– организация учебной и воспитательной деятельности в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Таким образом, цифровизация образования приводит к необходимости владения педагогом цифровой компетентностью. Исследованию цифровой компетентности педагогов посвящены работы Бороненко Т.А., Федотовой В.С. [1], Ленькова С.Л., Рубцовой Н.Е., Ефремовой Г.И. [2], Рылеевой А.С., Стефаник Ю.В. [3] и др., будущих педагогов – Манузиной Е.Б., Хорошиловой М.В., Артемьевой С.И. [4], Погосян Л.М., Арутюнян Г.Н. [5] и др.

Цифровые компетенции учителя условно можно классифицировать на следующие виды: организационные, инструментальные, интерактивные и социальные. Умения организовать работу учеников в различных информационных образовательных системах, сопровождать учеников в процессе обучения, оказывать им помощь при возникновении затруднений при работе с цифровыми ресурсами относятся к организационному виду цифровой компетентности учителя [6]. Формирование цифровой компетентности учителя, в частности её организационного вида, выражающегося в виде подготовки будущих педагогических кадров к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников, представляет собой в современной образовательной среде актуальную проблему по ряду причин. А именно: необходимость постоянного обновления знаний и навыков в области педагогики в свете быстрого развития технологий; отсутствие проверенности временем и подтвержденными положительными результатами имеющихся на данный момент немногочисленных исследований соответствующей подготовки будущих учителей. Цифровые образовательные ресурсы и сервисы непрерывно развиваются и обновляются, требуя от педагогов (в том числе готовящих будущие педагогические кадры) постоянного самообразования. Однако в связи с рутиной и ограниченностью времени педагоги не всегда могут уделять достаточное внимание обучению новым технологиям, что приводит к их отставанию от современных методик в образовании.

Целью данной статьи стало описание модели дидактической системы подготовки будущих педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников. Объектом исследования выступило формирование цифровой компетентности, в частности её организационного вида, у будущих учителей – студентов бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование». Задачами исследования являлось: 1) раскрытие понятия и классификация цифровых образовательных ресурсов и сервисов; 2) описание возможностей цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников; 3) проектирование цели, задач, принципов, методов, средств, организационных форм обучения и содержания подготовки будущих педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников.

Научная новизна заключается в том, что систематизированы и классифицированы возможности цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников; построена модель дидактической системы подготовки будущих педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования вносят новые элементы в методологию и технологию профессионального образования. Практическая значимость связана с возможностью использования результатов исследования для формирования у будущих учителей организационного вида цифровой компетентности, выражающейся в виде готовности к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников.

Для разработки темы исследования применялись следующие методы: системный анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» и всех ступеней школьного образования; анализ статей и научно-методической литературы по организации процесса обучения в школе на основе использования цифровых инструментов и сервисов, по цифровой компетентности педагогов, по подготовке будущих педагогических кадров к применению цифровых ресурсов и сервисов в образовательном процессе; систематизация полученных знаний; сравнение существующих моделей подготовки педагогов; проектирование модели дидактической системы подготовки будущих педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников.

Анализ тенденций развития образования, государственных образовательных стандартов общего образования, опыта работы учителей показывает, что в настоящее время важную роль в организации и сопровождении учебной деятельности школьников играют цифровые образовательные ресурсы и сервисы. Золотова Д.Р. в одной из своих работ [7] рассматривает трактовки данного понятия, представленные различными авторами, и делает вывод о том, что не существует единого мнения в определении понятия. Однако их все объединяет то, что такие ресурсы представляют собой совокупность электронных материалов, инструментов и программного обеспечения, которые предназначены для обучения и развития. Цифровые образовательные ресурсы могут включать в себя различные типы контента, такие как тексты, видеоуроки, интерактивные задания, а также предоставлять возможности для онлайн-обучения и взаимодействия с другими обучающимися и педагогами.

Разработка цифровых образовательных ресурсов является предметом исследований и работы множества ученых и специалистов. Исследователи в области образовательных технологий и электронного обучения занимаются разработкой новых ресурсов и изучением их эффективности. Программисты и разработчики программного обеспечения создают техническую базу для реализации цифровых ресурсов. Дизайнеры пользовательского интерфейса обеспечивают удобство использования ресурсов. А педагоги и специалисты в области образования принимают участие в разработке контента и методик внедрения ресурсов в учебный процесс.

С целью оптимального выбора цифрового ресурса педагогом для эффективной организации и сопровождения учебной деятельности школьников необходимо иметь представление об их классификации. Вопросами классификации занимаются многие ученые, с обобщенными и систематизированными результатами которых можно ознакомиться в работах Золотовой Д.Р. [7], Бодровой Е.Г., Дегтеренко Л.Н. [8] и др. и увидеть, что цифровые образовательные ресурсы можно классифицировать по разным основаниям, например:

– по типу контента (текстовые, визуальные, мультимедийные материалы, аудио-, видеоматериалы, интерактивные модели или состоящие из комбинации нескольких перечисленных);

– по формату (веб-сайты, мобильные приложения, в виде виртуальной или дополненной реальности);

– по предметной области (ресурсы могут быть ориентированы на математику, биологию, языки, информатику и другие дисциплины).

Примеры современных цифровых инструментов и сервисов, используемых в профессиональной деятельности педагога вне зависимости от его профиля, представлены в ряде работ [7; 8]. Дудина О.В. [9] приводит примеры различных цифровых ресурсов, необходимых в работе педагогов-психологов; Анисимова Т.И., Ганеева А.Р., Григорьева Е.О. [10], Карпович М.В., Плотникова Е.Г., Скорнякова А.Ю., Черемных Е.Л. [11] и др. – в работе учителя математики.

На основе анализа статей и научно-методической литературы [8–11 и др.] представляется возможным отметить, что цифровые образовательные ресурсы и сервисы предоставляют широкий спектр возможностей для организации учебной деятельности школьников и выделить следующие из них:

1. Интерактивность учебных материалов. Цифровые ресурсы предлагают интерактивные материалы в виде интерактивных моделей, заданий, встроенных тестов, возможности проводить эксперименты и т. п., что позволяет обучающимся активно взаимодействовать с учебным материалом. Такой подход делает обучение привлекательным и способствует самостоятельному изучению материала школьниками.

2. Персонализированное обучение. Цифровые ресурсы могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям каждого ученика. Системы адаптивного обучения могут определять уровень знаний и навыков каждого ученика и предлагать соответствующий контент и задания. Это позволяет обучающимся учиться в своем темпе, уделять больше времени сложным темам или пропускать материал, который они уже освоили.

3. Доступность учебных материалов. Цифровые ресурсы доступны в любое время и из любого места с подключением к Интернету. Это дает возможность школьникам изучать материал дома, в школе или в любом другом удобном для них месте. Они также могут возвращаться к материалам и повторять его по не-

обходимости. Такая гибкость позволяет обучающимся самостоятельно планировать свое обучение и приспосабливаться к своему расписанию.

4. Мультимедийность учебных материалов. Цифровые образовательные ресурсы могут использовать мультимедийные элементы, такие как видео, анимации, диаграммы, графики и т. п., для наглядного представления сложных концепций и процессов. Это помогает школьникам лучше понять и запомнить информацию. Возможность взаимодействия с материалом, например, через симуляции и виртуальные лаборатории, позволяет ученикам экспериментировать и исследовать явления самостоятельно.

5. Виртуальное сотрудничество и обмен идеями. Обучающиеся могут работать в группах, обсуждать задания, делиться своими мыслями и решениями через форумы, чаты или совместное редактирование документов. Это стимулирует коллективное обучение, развивает коммуникативные и сотруднические навыки школьников.

Для сопровождения учебной деятельности школьников цифровые образовательные ресурсы и сервисы предоставляют следующие возможности:

1. Индивидуальная поддержка и обратная связь. Системы автоматической проверки и анализа заданий позволяют обучающимся получать мгновенную обратную связь о своем прогрессе и исправлять ошибки. Это помогает ученикам лучше понимать свои сильные и слабые стороны и сосредоточиться на тех аспектах, которые требуют большего внимания.

2. Доступ к дополнительным материалам и ресурсам. Цифровые образовательные ресурсы предлагают широкий выбор дополнительных материалов и ресурсов, которые могут помочь школьникам углубить свои знания и навыки в конкретной предметной области. Это могут быть дополнительные уроки, видеоуроки, интерактивные задания или ссылки на источники информации. Такие ресурсы позволяют школьникам расширять свои знания и самостоятельно исследовать интересующие их темы.

3. Организация и планирование учебного процесса. Планировщики, расписания, напоминания о заданиях и сроках сдачи предоставляют собой инструменты для организации и планирования учебного процесса и помогают школьникам структурировать свое время, управлять своими задачами, быть более организованными в процессе обучения.

4. Возможность общения и сотрудничества. Форумы, чаты, веб-конференции или платформы для совместного редактирования документов предоставляют возможность школьникам общаться и сотрудничать между собой: обмениваться идеями, задавать вопросы, обсуждать учебный материал и работать над проектами вместе.

5. Мониторинг и анализ достижений. Педагоги и ученики могут отслеживать свой прогресс, анализировать результаты заданий и тестов, получать статистику и отчеты о своей активности и успехах с использованием цифровых ресурсов и сервисов. Это помогает педагогам и обучающимся более точно оценить свои достижения и развиваться в нужном направлении.

Эффективное внедрение цифровых образовательных ресурсов и сервисов требует не только их качественной разработки, знания возможностей для организации и сопровождения учебной деятельности школьников, но и грамотной подготовки будущих и уже работающих педагогов с целью их применения. Решением данной проблемы занимаются различные ученые. Например, Анисимова Т.И., Ганеева А.Р., Григорьева Е.О. [10] описывают положительный опыт апробации на курсах повышения квалификации учителей математики разработанного авторами электронного образовательного ресурса по использованию цифровых инструментов и сервисов в образовательном процессе. Дорофеева В.И., Симанева Т.А. [12], разработав и реализуя для магистрантов педагогического образования онлайн-курс «Цифровые образовательные ресурсы и сервисы в учебном процессе», отмечают устойчивые навыки системного использования цифровых образовательных ресурсов и сервисов в профессиональной деятельности будущих учителей. Соболева Е.В., Суворова Т.Н., Ниматулаев М.М., Новоселова С.Ю. [13] на основе проведенного эксперимента делают вывод о том, что использование возможностей универсальных интерактивных сервисов способствует формированию цифровых навыков и информационной компетентности будущих педагогов цифровой школы. Огурцова Е.Ю. [14] в системе подготовки будущих педагогов к использованию цифровых сервисов в образовательном процессе считает значимыми учебно-методические задачи.

На наш взгляд, проблема подготовки педагогических кадров к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в учебной деятельности школьников требует системного подхода со стороны образовательных учреждений и государственных органов. Важно создать специальные программы и курсы для обучения педагогов использованию цифровых инструментов, а также активно привлекать их к самостоятельному изучению новых технологий. Также необходимо создать мотивационную среду для будущих педагогов, чтобы они осознали ценность и эффективность цифровых образовательных ресурсов и сервисов. Кроме того, важно организовать систему постоянной поддержки и оказания методической помощи педагогам, чтобы они могли внедрять новые технологии в учебный процесс и успешно применять их в работе с обучающимися.

Нами разработана модель дидактической системы подготовки будущих педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников. Согласно компонентам структуры учебного процесса, она содержит цель обучения со следующими вытекающими из неё задачами и содержанием подготовки. В свою очередь, из задач обучения следуют принципы, методы, средства и организационные формы обучения.

Цель: формирование организационного вида цифровой компетентности у будущих учителей – подготовка студентов бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников.

Задачи:

1) развитие осознанной значимости применения цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников;

2) формирование и развитие потребности в изучении, освоении и использовании современных цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников;

3) формирование и развитие навыка применения цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников;

4) развитие умения выбора современных цифровых образовательных ресурсов и сервисов для эффективного решения вопросов организации и сопровождения учебной деятельности школьников.

Принципы обучения: практическая направленность, непрерывность, системность, междисциплинарность.

Организационные формы обучения: групповая, индивидуально-групповая, индивидуальная.

Приведем описание содержания подготовки в соответствии с разработанными и реализуемыми основными профессиональными образовательными программами в Ставропольском государственном педагогическом институте. Будущие педагоги вне зависимости от профилей подготовки изучают следующие дисциплины, которые помогают им освоить возможности, принципы и методы применения цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников:

1. Технологии цифрового образования. Это основная дисциплина, позволяющая изучить место и роль информационно-коммуникационных технологий, медиаинформационную грамотность в профессиональной деятельности педагога; прикладное программное и аппаратное обеспечение общего назначения и его использование в профессиональной деятельности педагога; интернет-технологии и цифровые образовательные ресурсы. В рамках предмета студенты знакомятся с различными программами и инструментами, используемыми для разработки и применения цифровых образовательных ресурсов.

2. Педагогика. В рамках учебной дисциплины будущие учителя изучают различные аспекты педагогической практики, включая применение цифровых образовательных ресурсов. Знакомятся с методиками и подходами к применению цифровых технологий в обучении, анализируют их влияние на процесс обучения и развитие обучающихся.

3. Методика преподавания учебного предмета (математики, экологии, литературы и т. п. в соответствии с профилем подготовки). Данная дисциплина ориентирована, в том числе, и на разработку, применение методик и стратегий преподавания с использованием цифровых технологий. Студенты изучают педагогические приемы, адаптированные к использованию цифровых образовательных ресурсов, разрабатывают собственные уроки и материалы, отражающие применение цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников.

4. Теория и методика организации дистанционного обучения в образовательных организациях. В рамках изучения данной дисциплины студенты знакомятся с современными педагогическими технологиями, применяемыми в дистанционном обучении, с образовательными платформами для реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Осваивают педагогическое проектирование и организацию современного процесса дистанционного обучения, основы информационной безопасности дистанционного обучения.

5. Информационная безопасность. Освоение дисциплины позволяет будущим учителям изучить основные положения нормативных документов, регламентирующих деятельность в области защиты информации в РФ; основные уязвимости, возникающие при защите компьютерных систем; подходы к выявлению и предотвращению компьютерных атак; оценку защищенности компьютерных систем.

Компетентностный подход в подготовке бакалавров должен усиливать практическую ориентацию дисциплин. Поэтому практическая направленность должна быть не только на занятиях по вышеперечисленным дисциплинам, но и по фундаментальным дисциплинам, соответствующим школьным предметам, которые будут преподавать будущие учителя – нынешние студенты [15].

Средства подготовки будущих педагогов к использованию образовательных ресурсов в учебном процессе могут включать различные практические задания и проекты, в ходе которых студенты получают опыт работы с цифровыми образовательными ресурсами. Например, создание уроков с использованием интерактивных заданий, разработка электронных учебников, проведение исследований эффективности образовательных ресурсов и т. д. Важно, чтобы подготовка буду-

щих педагогов была практически ориентированной и включала работу с реальными ресурсами.

Методы подготовки будущих педагогов варьируются в зависимости от целей и задач обучения. Это могут быть лекции, семинары, практические занятия, групповые проекты, самостоятельное изучение материалов и другие. Важно обеспечить студентам возможность не только получить теоретические знания, но и активно применять их на практике.

Подготовка будущих педагогов должна включать использование современных образовательных технологий и инструментов. Это могут быть онлайн-платформы для обучения и взаимодействия, веб-сайты с образовательными ресурсами, мобильные приложения и т. д. Использование таких технологий позволяет студентам ознакомиться с реальными средствами и сервисами, которые они будут использовать в своей педагогической практике.

Ожидаемый результат: сформированность организационного вида цифровой компетентности студентов бакалавриата – готовность будущих учителей к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников.

Оценку готовности будущих педагогов к использованию образовательных ресурсов в учебном процессе следует осуществлять с помощью различных способов. Например, за счет оценки качества разработанных ими уроков и материалов, анализа исследовательских работ и проектов, а также на основе самооценки студентов. Важно, чтобы оценка готовности учитывала, как теоретические знания, так и практические навыки студентов.

В Ставропольском государственном педагогическом институте реализуется представленная модель подготовки на уровне бакалавриата без выделения контрольной группы. Обработка результатов экспериментальной работы с помощью G-критерия знаков показала, что преобладание типичного направления сдвига не является случайным, оно обусловлено обучением по предложенной модели. Также руководители педагогической практики обращают внимание, что студенты, обучающиеся по предложенной модели подготовки, успешно осуществляют применение цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников в ходе своей практической деятельности в качестве учителей во время прохождения практики.

В заключение отметим, что подготовка будущих педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников является важным аспектом современного педагогического образования. Разработка и внедрение цифровых образовательных ресурсов требует взаимодействия ученых, разработчиков и педагогов, а подготовка будущих педагогов должна быть основана на современных методах и технологиях, способствующих приобретению практических навыков и пониманию контекстной связи использования ресурсов и сервисов, чтобы педагогические кадры могли эффективно применять их в организации и сопровождении учебной деятельности школьников. Только таким образом можно обеспечить эффективное использование цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе и повысить качество образования школьников.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с уточнением критериев и показателей готовности будущих учителей к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации и сопровождения учебной деятельности школьников, а также с совершенствованием контрольно-измерительных материалов и статистической обработкой экспериментальных данных.

Библиографический список


1. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2021; Т. 27, № 1: 51–61.
2. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. Цифровая компетентность российских педагогов: результаты общероссийского мониторинга. *Вестник Калужского университета.* Серия 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2022; Т. 5, № 1 (14): 4–15.
3. Рылеева А.С., Стефаник Ю.В. Модель формирования цифровой компетентности педагогов образовательной организации. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 97–99.
4. Манузина Е.Б., Хорошилова М.В., Артемьева С.И. Уровень цифровой компетентности студентов как условие готовности будущих педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе. *Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии*. 2022; Т. 11, № 1: 33–43.
5. Погосян Л.М., Арутюнян Г.Н. Развитие цифровых компетенций студентов педагогического вуза. *Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование»*. 2023; № 2: 133–142.
6. Киричек К.А., Пелих О.В. Цифровые компетенции современного учителя. *Антропологическая миссия российского учительства в современном мире:* материалы XVII Международной научно-практической конференции. Ставрополь: ИП Тимченко О.Г., 2022: 191–197.
7. Золотова Д.Р. Цифровые образовательные ресурсы: понятие и классификация. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста:* материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022: 121–127.
8. Бодрова Е.Г., Дегтеренко Л.Н. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2021; Т. 13, № 2 (52): 48–56.
9. Дудина О.В. Цифровые инструменты в профессиональной деятельности педагога-психолога. *Философия в системе «НТПО»: наука, технология, производство, образование:* сборник материалов IV Всероссийской научной конференции с международным участием. Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2022: 52–56.
10. Анисимова Т.И., Ганеева А.Р., Григорьева Е.О. Организация процесса обучения в школе на основе использования цифровых инструментов и сервисов. *Обзор педагогических исследований*. 2021; Т. 3, № 6: 84–89.
11. Карпович М.В., Плотникова Е.Г., Скорнякова А.Ю., Черемных Е.Л. Цифровые сервисы в деятельности современного учителя математики: из опыта работы университетского школьного кластера НИУ ВШЭ – Пермь. *Современные проблемы науки и образования*. 2023; № 2: 9.
12. Дорофеева В.И., Симанева Т.А. Создание и реализация онлайн курса по цифровым образовательным ресурсам и сервисам для организации учебного процесса. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2021; № 4 (93): 167–170.
13. Соболева Е.В., Суворова Т.Н., Нематулаев М.М., Новоселова С.Ю. Возможности интерактивных сервисов для совершенствования подготовки будущих педагогов цифровой школы. *Перспективы науки и образования*. 2020; № 3 (45): 441–458.
14. Огурцова Е.Ю. Система подготовки будущих педагогов к использованию цифровых сервисов в образовательном процессе. *Вестник Гуманитарного института ИГХТУ*. 2021; № 2: 89–95.
15. Kirichek K., Bazhenov R., Bogdanova O., Shtepa Y., Ledovskikh I. Formation of competence of using modern methods and technologies of education in bachelors of education training. *INTED2018 Proceedings*. 2018: 2403–2410.


References


1. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Issledovanie cifrovoj kompetentnosti pedagogov v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy shkoly. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2021; T. 27, № 1: 51-61.
2. Len'kov S.L., Rubcova N.E., Efremova G.I. Cifrovaya kompetentnost' rossijskih pedagogov: rezul'taty obscherossijskogo monitoringa. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta.* Seriya 1: Psihologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. 2022; T. 5, № 1 (14): 4-15.
3. Ryleeva A.S., Stefanik Yu.V. Model' formirovaniya cifrovoj kompetentnosti pedagogov obrazovatel'noj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 97-99.
4. Manuzina E.B., Horoshilova M.V., Artem'eva S.I. Uroven' cifrovoj kompetentnosti studentov kak uslovie gotovnosti buduschih pedagogov k ispol'zovaniyu cifrovyh tehnologij v uchebnom processe. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tehnologii*. 2022; T. 11, № 1: 33-43.
5. Pogosyan L.M., Arutyunyan G.N. Razvitie cifrovyh kompetencij studentov pedagogicheskogo vuza. *Prilozhenie k zhurnalu «Srednee professional'noe obrazovanie»*. 2023; № 2: 133-142.
6. Kirichek K.A., Pelih O.V. Cifrovye kompetencii sovremennogo uchitelya. *Antropologicheskaya missiya rossijskogo uchitel'stva v sovremennom mire:* materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': IP Timchenko O.G., 2022: 191-197.
7. Zolotova D.R. Cifrovye obrazovatel'nye resursy: ponyatie i klassifikaciya. *Lichnostnoe i professional'noe razvitie buduschego specialista:* materialy HVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii. Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2022: 121-127.
8. Bodrova E.G., Degterenko L.N. Cifrovye instrumenty i servisy v professional'noj deyatel'nosti sovremennogo pedagoga. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2021; T. 13, № 2 (52): 48-56.
9. Dudina O.V. Cifrovye instrumenty v professional'noj deyatel'nosti pedagoga-psihologa. *Filosofiya v sisteme «NTPO»: nauka, tehnologiya, proizvodstvo, obrazovanie:* sbornik materialov IV Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kazan': Redakcionno-izdatel'skij centr «Shkola», 2022: 52-56.
10. Anisimova T.I., Ganeeva A.R., Grigor'eva E.O. Organizaciya processa obucheniya v shkole na osnove ispol'zovaniya cifrovyh instrumentov i servisov. *Obzor pedagogicheskih issledovanij*. 2021; T. 3, № 6: 84-89.
11. Karpovich M.V., Plotnikova E.G., Skornyakova A.Yu., Cheremnyh E.L. Cifrovye servisy v deyatel'nosti sovremennogo uchitelya matematiki: iz opyta raboty universitetskogo shkol'nogo klastera NIU VSh`E – Perm'. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 2: 9.
12. Dorofeeva V.I., Simaneva T.A. Sozdanie i realizaciya onlajn kursa po cifrovym obrazovatel'nym resursam i servisam dlya organizacii uchebnogo processa. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 4 (93): 167-170.

13. Soboleva E.V., Suvorova T.N., Nimatulaev M.M., Novoselova S.Yu. Vozmozhnosti interaktivnyh servisov dlya sovershenstvovaniya podgotovki buduschih pedagogov cifrovoj shkoly. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 3 (45): 441-458.
14. Ogurcova E.Yu. Sistema podgotovki buduschih pedagogov k ispol'zovaniyu cifrovyh servisov v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Gumanitarnogo instituta IGHTU*. 2021; № 2: 89-95.
15. Kirichek K., Bazhenov R., Bogdanova O., Shtepa Y., Ledovskikh I. Formation of competence of using modern methods and technologies of education in bachelors of education training. *INTED2018 Proceedings*. 2018: 2403-2410.

*Статья поступила в редакцию 28.08.23*

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-35-37

***Korsunskaja A.G.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Military Institute of Physical Training (St. Petersburg, Russia), E-mail: akulik1@yandex.ru*

***Galkina S.F.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Military Institute of Physical Training (St. Petersburg, 194044, Russia), E-mail: port.artur@mail.ru*

**A MENTAL MAP AS AN ACTUAL TECHNOLOGY OF ETHNOMETHOD.** The article reveals the use of one of the most relevant technologies of teaching Russian as a foreign language in pedagogical activity – the mental map. The use of this technology contributes to the systematization and intensification of learning in groups with different levels of Russian language proficiency. At the Department of the Russian Language of the Military Institute of Physical Training, the mental maps are used at the language levels A2 and B1 when foreign servicemen master the language of the specialty. It is especially relevant to use the mental map when teaching foreign servicemen who are mastering the Russian language program at elementary, basic and I certification levels and who are experiencing difficulties in composing their own monologue utterance. In this category of trainees, in the process of creating mental maps, a qualitatively different understanding of information occurs than when perceiving and reproducing linear text.

*Key words:* **ethnomethod, ethno-oriented approach, nationally oriented pedagogy, mind map, mental map, Russian as a foreign language, foreign soldiers, military university**

***А.Г. Корсунская****, канд. филол. наук, проф., г. Санкт-Петербург, E-mail: akulik1@yandex.ru*

***С.Ф. Галкина****, канд. филол. наук, доц., Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург, E-mail: port.artur@mail.ru*

# МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК АКТУАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЭТНОМЕТОДИКИ

Статья посвящена использованию в педагогической деятельности одной из актуальных технологий обучения русскому языку как иностранному – ментальной карты. Применение данной технологии способствует систематизации и интенсификации обучения в группах с различным уровнем владения русским языком. На кафедре русского языка Военного института физической культуры ментальные карты используются на языковых уровнях А2 и В1 при освоении иностранными военнослужащими языка специальности. Особенно актуальным представляется использовать ментальную карту при обучении иностранных военнослужащих, осваивающих программу русского языка на элементарном, базовом и I сертификационном уровнях и испытывающих трудности при составлении собственного монологического высказывания. У этой категории обучаемых в процессе создания ментальной карты происходит качественно иное осмысление информации, чем при восприятии и воспроизведении линейного текста.

*Ключевые слова:* **этнометодика, этноориентированный подход, национально ориентированная педагогика, интеллект-карта, ментальная карта, русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие, военный вуз**

На кафедре русского языка Военного института физической культуры применяется этноориентированный подход при обучении русскому языку иностранных военнослужащих. Профессорско-преподавательским составом изучаются национальные особенности обучаемых, которые оказывают непосредственное влияние на интенсивность и качество овладения иностранным языком: «При обучении иностранцев русскому языку необходимо и важно знание не просто методики, а этнометодики, которая помогает выбрать верный способ, метод, технологию обучения, правильно построить педагогическое общение» [1, с. 16]. Обучение курсантов из разных стран обусловливает обращение к разным лингвокультурологическим реалиям при подготовке плана занятия, учет среднего темпа обучения той или иной национальной группы, общий уровень фоновых знаний и так далее.

Актуальность исследования обусловлена тем, что иностранные военнослужащие из стран Африки в ряде случаев не обладают необходимыми когнитивными способностями, позволяющими усваивать значительные объемы информации, что сказывается на уровне владения русским языком.

Целью представленной работы является поиск и апробирование новых технологий обучения. К задачам исследования относится отбор приемов и средств обучения, которые позволяют активизировать как речемыслительную деятельность военнослужащих, так и собственно когнитивные навыки.

Проблема исследования заключается в необходимости активизации обучения языку специальности уже на начальных этапах изучения русского языка. Вместе с тем при обучении иностранных военнослужащих из стран Африки профессорско-преподавательский состав кафедры регулярно сталкивался с низким темпом занятия, замедленной скоростью мыслительных операций, проблемами в развитии долговременной памяти. В совокупности данные обстоятельства создают значительные трудности для иностранных военнослужащих в овладении русским языком.

Новизна исследования обусловлена тем, что ментальные, или интеллект-карты в качестве визуальной опоры ускоряют восприятие материала и развивают долговременную память. Так, по мнению Абраменко О.В. и Надха С.Э., «использование карт памяти в изучении иностранного языка позволяет усваивать новую информацию интегрированным, организованным способом, поэтому восприятие новых знаний происходит легче и в большом объёме. Студент в процессе составления ментальных карт постигает реальные процессы, он проживает конкретные ситуации, проникает вглубь данной информации, анализирует её. Следовательно, при работе с картами обучаемому требуются навыки поиска, анализа, а также умения сравнивать и на основе сравнения синтезировать новые данные» [2, с. 101]. Описанные познавательные и аналитические умения чрезвычайно значимы для процесса обучения в целом и изучения русского языка как иностранного в частности.

Практическая значимость работы заключается в том, что ментальные карты позволяют систематизировать новый материал, обращение к такой технологии обучения русскому как иностранному переводит на качественно иной уровень завершающий этап занятия, заключающийся в проверке усвоенных знаний, умений и навыков.

Материал исследования обладает практической значимостью, так как содержит конкретные методические разработки, позволяющие интенсифицировать процесс изучения русского языка иностранными военнослужащими из стран Африки. Так, перед составлением ментальной карты с курсантами проводится подготовительная работа. В связи с тем, что особую трудность для освоения у иностранных военнослужащих вызывает язык специальности, который содержит значительное количество профессионально ориентированных понятий и достаточно сложных для запоминания терминов, систематизация материала с визуальной опорой актуальна именно на подобного рода занятиях. Она позволяет не просто ввести лексику в активный или пассивный словарь обучаемого, но и систематизировать ту или иную лексико-тематическую группу слов.

Одной из таких значимых для иностранного военнослужащего тем является «Военная форма», так как данный материал содержит названия предметов одежды, необходимых ежедневно. Соответственно, они должны составить часть активного словаря курсантов и слушателей. Лексико-тематическая группа «Обмундирование» включает существительные, прилагательные и глаголы. На первом этапе занятия проводится введение новой лексики и снятие фонетических трудностей: *офицерская форма, летняя форма, зимняя форма, полевая форма, повседневная форма, парадная форма*. Освоение лексики осуществляется посредством введения не только отдельных слов, но и словосочетаний для того, чтобы в сознании курсантов сразу началось формирование ассоциативных связей.




Рис. 1. Вариант ментальной карты «Военная форма»

После фонетической отработки данных слов курсантам предлагается ответить на вопрос, которые подводит их к гипероним, характеризующему вышеперечисленное обмундирование: каким прилагательным можно охарактеризовать представленные виды формы? Предполагаемый ответ – «военная» представляет собой результат логической операции обобщения, он позволяет осмыслить связи между введённой лексикой. Для того чтобы активизировать это слово и сформировать дополнительные ассоциативные и смежные связи между лексическими единицами, далее проводится важная для данного контингента обучаемых работа по разграничению паронимов «воинский» и «военный». Курсантами подготовительного курса легче воспринимаются семантические отличия между лексемами при формировании смысловых связей между производящим существительным и производным прилагательным:

во́инский – (образовано от существительного *во́ин*) относящийся к военному делу. Например: *воинское звание, воинский устав, воинская дисциплина*;

вое́нный – (образовано от существительного *война*) относящийся к службе в армии, обслуживанию армии и военнослужащих. Например: *военные учения, военная форма, военная техника, военный лётчик.*

На следующем этапе занятия курсантам предлагается работа с текстом и притекстовое задание – найти и перечислить все виды военной формы, которая представлена в тексте.

Военная форма

*Обмундирование – это форменная одежда военнослужащих. Различают повседневную и полевую форму. Полевая форма одежды курсанта – это форма камуфлированной расцветки. Курсанты носят летнюю полевую и повседневную форму, зимнюю полевую и повседневную форму. Погоны – это знаки различия, они показывают воинское звание. Петлицы указывают на род войск. Повседневная летняя форма курсанта включает кепку, футболку, костюм повседневный, полуботинки, ремень. Повседневная зимняя форма курсанта состоит из шапки-ушанки, куртки демисезонной, перчаток, полусапог, костюма повседневного, футболки с длинным рукавом, ремня. Полевая летняя форма курсанта включает кепку, футболку, костюм полевой, ботинки с высоким берцем, ремень. Полевая зимняя форма курсанта состоит из костюма демисезонного, ботинок для низких температур, перчаток, шапки-ушанки, шарфа, бушлата, ремня.*

Послетекстовые задания направлены на выявление уровня понимания текста, знание предварительно введенной лексики, выполнение заданий, созданных по принципу клоуз-теста, а также направленных на трансформацию словосочетаний и предложений. Приведем примеры заданий.

***Закончите предложения:*** *Различают … и … форму. Курсанты носят …*

***Измените словосочетания по образцу:*** *Образец: участ**вовать** в парадах – участ**ие** в парадах.*

Для того чтобы информационная составляющая занятия была максимально полно усвоена курсантами, завершающим этапом занятия становится процесс создания индивидуальной ментальной карты «Обмундирование». При этом осуществляется активизация рабочей памяти, что необходимо для ее развития; формируются навыки специфических учебных действий, связанные с анализом информации специальных текстов. Рассматривая нейродидактические основы обучения, С.И. Костромина указывает, что завершение урока (независимо от предмета обучения) целесообразнее всего посвятить «кодированию информации, проводя опрос, предлагая учащимся нарисовать концептуальные карты. Они должны осознать, что происходило на уроке, в их памяти должны закрепиться информационные “следы”» [3, с. 145–146]. Использование ментальной карты позволяет обучающимся перейти в фазу активной обработки информации; при её задействовании, по данным исследователей, осуществляется более высокий уровень усвоения материала [3, с. 152].

Вовлеченность в аналитическую деятельность и необходимость перекодирования прочитанного линейного текста в ментальную карту, представляющую собой нелинейный поликодовый текст, обусловливают ряд познавательных процессов: погружение в изучаемый язык, освоение информации, ее осмысление, включающее анализ свойств объектов и установление связей между ними. Таким образом, решение частной задачи – подготовка ментальной карты конкретного текста – позволяет формировать и/или развивать навыки, необходимые в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Следует также отметить, что при изучении иностранного языка большое значение имеет наглядность информации, благодаря использованию которой создаётся эффект модальности [3, с. 154], то есть эффект, обусловленный задействованием нескольких каналов восприятия информации. Перекодирование информации, представленной в линейном тексте, в виде блоков и схем и дальнейшее проговаривание облегчают запоминание новой лексики и формирует ассоциативную взаимосвязь семантических компонентов.

Поскольку, как показывает практика, иностранные военнослужащие из стран Африки не владеют технологией создания ментальных карт, то целесообразно подготовить на начальном этапе обучения её совместно с преподавателем. Выстраивая обсуждение прочитанного текста, преподаватель руководствуется заранее подготовленным списком вопросов для того, чтобы получить нужные ответы, и по мере развития беседы предлагает курсантам систематизировать имеющуюся информацию. Это можно сделать на доске или используя большой лист бумаги. Наличие компьютерного класса позволяет создать и продемонстрировать ментальную карту в графических программах.

На рис. 1 представлен один из вариантов ментальной карты по теме «Военная форма». Поскольку её изучение осуществляется на уровне А1-А2, то было решено использовать оптимальное с точки зрения усвоения информации количество структур, соответственно, карта состоит из 7 блоков (рекомендуемое психологами количество фрагментов информации 7±2). Она дополнена названиями предметов одежды, поскольку при её составлении были учтены этнокультурные особенности: обмундирование в африканских армиях значительно отличается от российского. Курсантам из этих стран необходимо наглядно продемонстрировать предметы одежды, входящие в тематическую группу «Обмундирование», поскольку незнание реалий может привести к заучиванию внешней формы слова без понимания его семантической составляющей.

Регулярное составление ментальных карт на занятиях развивает навыки анализа и обработки информации, что представляется необходимым, учитывая этнопсихологические особенности контингента. Когда иностранные военнослужащие смогут самостоятельно создавать ментальные карты, то, для того, чтобы способы активной переработки информации сохраняли новизну, преподаватель может предложить использовать другие варианты полимодальных текстов, например, визуальную заметку (скетчноутинг). Визуальные заметки представляют собой «графическое выражение авторской мысли с помощью использования

сочетания слов, рисунков и рисованной типографики, фигур и элементов оформления [4, с. 14].

В ходе исследования была определена педагогическая технология, которая позволила сделать курсанта активным участником процесса обучения, развить навыки самообучения и самоконтроля. Таким образом, составление ментальной карты представляет собой тип задания, которое учитывает этнические особенности обучаемых, активизирует произвольный и непроизвольный механизмы памяти, развивает навыки анализа и синтеза информации. Предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа на занятии, активизация роли обучаемого в конце занятия способствуют повышению уровня усвоения информации иностранными военнослужащими. В перспективе обращение к данному виду задания позволяет развить не только навыки работы с информацией, но и навыки говорения, которые необходимы при представлении в аудитории своего проекта самостоятельно подготовленной ментальной карты или визуальной заметки.

Библиографический список


1. Балыхина Т.М., Чжао Ю. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку. *Высшее образование сегодня*. 2009; № 5: 16–22.
2. Абраменко О.В., Надха С.Э. Интеллект-карты как средство визуализации в обучении русской грамматике иностранных студентов начального этапа обучения. *Наука и школа*. 2017; № 6: 100–105.
3. Костромина С.И. *Введение в нейродидактику*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019.
4. Браташ В.С., Риехакайнен Е.И., Петрова Т.Е. *Зачем нужны поликодовые тексты?*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2022.


References


1. Balyhina T.M., Chzhao Yu. Kakie oni, kitajcy? `Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitajcev russkomu yazyku. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2009; № 5: 16-22.
2. Abramenko O.V., Nadha S.`E. Intellekt-karty kak sredstvo vizualizacii v obuchenii russkoj grammatike inostrannyh studentov nachal'nogo `etapa obucheniya. *Nauka i shkola*. 2017; № 6: 100-105.
3. Kostromina S.I. *Vvedenie v nejrodidaktiku*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2019.
4. Bratash V.S., Riehakajnen E.I., Petrova T.E. *Zachem nuzhny polikodovye teksty?*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2022.


*Статья поступила в редакцию 28.08.23*

УДК 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-37-39

***Kuzevanova A.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aagrebenkova@mail.ru*
***Chuesheva N.A.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: chu74@mail.ru*

**THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY CASE STUDY IN PREPARING A TEACHER TO WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSION.** The article actualizes a problem of preparing a teacher for work in an inclusive education, presents an analysis of modern foreign and domestic training trends. The authors emphasize the idea that at the present stage of development of education, it is necessary to reconsider the issue of teacher training as a key aspect in the process of "inclusion" of students with disabilities in the educational space. Based on this, the training of teachers of inclusive practice, from the point of view of the authors, should be aimed at generating and discovering their own meanings of professional and pedagogical activity and contribute to the formation of their personal motivation for its implementation, which becomes possible when using such educational technology as case study. In the content of the article, the authors give a description of the structure and content of cases, characterize the stages of working with them in the process of training teachers.

*Key words:* **case study, educational technologies, teacher training, inclusive education, students with disabilities**

***А.А. Кузеванова****, канд. пед. наук, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: aagrebenkova@mail.ru*
***Н.А. Чуешева,*** *канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: chu74@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ CASE STUDY В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В статье актуализируется проблема подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования, представлен анализ современных зарубежных и отечественных тенденций подготовки. Авторы подчеркивают идею о том, что на современном этапе развития образования необходим пересмотр вопроса, касающегося подготовки педагогов как ключевого аспекта в процессе «включения» обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. На основании этого подготовка педагогов инклюзивной практики, с точки зрения авторов, должна быть направлена на порождение и открытие собственных смыслов профессионально-педагогической деятельности и способствовать формированию у них личной мотивации к ее осуществлению, что становится возможным при использовании в работе такой образовательной технологии, как case study. В содержании статьи авторами дается описание структуры и содержания кейсов, характеризуются этапы работы с ним в процессе подготовки педагогов.

*Ключевые слова:* **case study, образовательные технологии, подготовка педагога, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья**

Согласно указа Президента РФ, одной из стратегических задач развития образования на сегодняшний день является создание отечественной системы профессионального роста педагогов [1]. Данный факт связан с реформированием системы образования, что, в свою очередь, обусловлено социальными изменениями в обществе и активным внедрением инклюзивного образования. Очевидно, что на федеральном уровне ключевыми и значимыми становятся вопросы подготовки квалифицированных специалистов для организации и реализации профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Цель настоящего исследования: раскрыть особенности использования образовательной технологии case study в процессе подготовки педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзии.

Для того чтобы достичь поставленной цели, нами были определены, сформулированы и решены следующие задачи:

– проанализировать современные отечественные и зарубежные тенденции в подготовке педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзии;

– изучить возможности использования образовательной технологии case study в подготовке педагога к работе в данных условиях;

– представить структуру, содержание, этапы и особенности работы с данной образовательной технологией в процессе подготовки педагогов.

Научной новизной исследования является выделение авторами этапов работы с педагогами в процессе реализации образовательной технологии case study, а также особенностей ее использования. Как следствие, это позволило определить, что подготовка к осуществлению профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии обеспечивает становление у педагогов субъектной позиции.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации представлений об использовании образовательной технологии case study в процессе подготовки педагогов к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзии.

Практической значимостью исследования выступает возможность использования материалов профессорско-преподавательским составом в рамках подготовки педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Полученные результаты используются при построении профессиональных программ подготовки педагогов, реализующих инклюзивную практику.

В настоящее время наметились тенденции, анализ которых позволит качественно организовать и осуществить разработку содержания процесса подготовки кадров, участвующих в реализации инклюзивной практики.

Остановимся на краткой характеристике зарубежных и отечественных вышеобозначенных исследований, осветив ключевые тенденции подготовки педагогов к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовательном пространстве.

Нам удалось определить, что за рубежом ученые выделяют следующие тенденции:

– подготовка педагога к взаимодействию с другими субъектами инклюзивного образовательного процесса для выстраивания адекватной системы психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации [2];

– комбинирование программ профессиональной подготовки педагогов общего образования и специалистов, работающих с детьми с нарушениями развития [3];

– формирование профессионального сообщества педагогов инклюзивной практики для создания возможности консультирования, обмена опытом, профессионального общения [4] и т. д.

Что касается отечественной системы подготовки специалистов для работы с обучающимися с нарушениями развития, то нам удалось зафиксировать следующие тенденции:

– подготовка нацелена на развитие у педагогов эмпатии и принятия ребенка любой нозологической группы, понимания особенностей его развития [5];

– содержание процесса подготовки учитывает индивидуальные профессионально-личностные особенности каждого педагога, условия, в которых он реализует собственную деятельность, его возможности [6];

– раскрытие творческого потенциала каждого педагога и развитие способности мобильно и оперативно реагировать на изменение образовательной ситуации [7];

– создание возможностей для погружения педагогов в профессиональную деятельность в условиях инклюзии путем стажировок на базе инклюзивных образовательных организаций [8] и др.

Вместе с тем гуманитарная парадигма образования, преобладающая на сегодняшний день [9], устанавливает, что подготовка должна инициировать педагога на перестройку установок и созидание собственных смыслов профессиональной деятельности в работе в данных условиях [10; 11]. На основании этого также необходимо говорить о разработке особого мировоззренческого фундамента системы подготовки специалистов как о новой реальности, ориентированной на формирование гуманистических установок у педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ.

Для того чтобы достичь в подготовке вышеобозначенного результата, на наш взгляд, необходимо обращение к образовательным технологиям, которые в контексте нашего исследования рассматриваются как технологии, дающие возможность не только открыть педагогам смысл деятельности в условиях инклюзии, но и транслировать его в процессе реализации собственной профессионально-педагогической деятельности [12]. Мы считаем, что именно образовательная технология case study (далее – кейс) позволит педагогам мобильно «включаться», определять спектр необходимых профессиональных действий на основе анализа педагогической ситуации и находить решение в возникающих в инклюзивном образовательном пространстве ситуациях.

Перейдем к характеристике данной образовательной технологии, начав с описания структурных компонентов.

В нашем понимании описание кейса должно начинаться с обозначения *контекста ситуации,* в которой оказываются субъекты образовательного процесса (педагог, обучающиеся, администрация, родители и др.). Приведем пример: «В первой четверти в третий класс к учителю Марине Петровне Б. поступает обучающийся (далее – девочка К.), имеющий по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) задержку психического развития (рекомендовано обучение по варианту адаптированной образовательной программы 7.1). Образовательная организация новая, штат специалистов не укомплектован, психолог, логопед, дефектолог отсутствуют. Учителю начальных классов необходимо провести внеклассное мероприятие, при этом включив обучающегося с задержкой психического развития в данный процесс. В классе занимаются 29 детей. У девочки К. отмечается низкая успеваемость по математике, русскому языку, литературному чтению, ребенку постоянно требуется помощь учителя, в том числе организационная. При этом обучающийся с удовольствием занимается продуктивными видами деятельности (рисование, лепка). Для девочки К. характерна низкая работоспособность, низкий уровень познавательной активности. Самостоятельная учебная деятельность также сформирована на низком уровне. Словесную инструкцию учителя выполняет частично. Ребенок быстро истощаем. В классном коллективе девочка пока не освоилась. Другие обучающиеся с ребенком не контактируют. Мама ребенка заинтересована в развитии девочки, ждет помощи от педагогического коллектива и администрации школы».

Описание контекста, на наш взгляд, позволяет понять ситуацию, в которой развивается проблема, и с чем гипотетически могут быть связаны последующие события. Контекст (в нашем случае) позволяет сделать предположения, связанные с ситуацией развития ребенка, понять специфику его особых образовательных потребностей и спектр специальных образовательных условий, которые определяются рекомендованной программой. Таким образом, это помогает педагогу в дальнейшем принять максимально адекватное решение, определив совокупность необходимых действий, учитывая имеющиеся проблемы, сложности, возможности и ресурсы.

Далее необходимо переходить к описанию самой *ситуации.*

«На внеклассном мероприятии учитель начальных классов предложила обучающимся конкурс, который предполагал командную работу. Обучающимся необходимо было придумать как можно больше прилагательных, характеризующих учителей. Подчеркнем, что конкурс предполагал участие каждого члена команды, называть прилагательные дети должны были по очереди. По итогу выигрывает та команда, которая назовет больше прилагательных за одну минуту. Девочка К. была распределена в одну из команд. Обучающиеся начали быстро, четко, с энтузиазмом вспоминать необходимые слова. И вот очередь дошла до девочки К. Она стояла у своей парты, накручивая волосы на палец, девочка посмотрела на одноклассников, поправила школьное платье и произнесла слово «умная». Дети закричали: «Это слово уже называли!», «Она повторяет за мной!» и т. д. Девочка растерялась. Она простояла еще несколько секунд молча и села за парту, уткнувшись в книгу. Учитель видела, что ребенку трудно, но решила не включаться в процесс. Назвать прилагательное девочка К. так и не смогла. Одноклассники начали злиться на ребенка, смеяться и подшучивать. Учитель предложила ребенку не участвовать в конкурсе, и обучающиеся продолжили играть без девочки К».

После описания ситуации предлагаются *вопросы для анализа и обсуждения, отражающие структуру ответа.* Предлагаем следующий перечень.

1. Прокомментируйте, проявляет ли учитель готовность к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.
2. Опишите проблемы, которые Вам удалось выделить в представленной ситуации.
3. Какие причины Вы видите в основе обозначенных проблем?
4. Какими способами возможно решить указанные проблемы?
5. Сформулируйте рекомендации для субъектов образовательного процесса по решению выявленных проблем.

Еще раз подчеркнем, что для нас значимой является субъектная позиция педагогов инклюзивной практики, выступающая первоосновой процесса подготовки к работе в обозначенных условиях. На основании этого необходимо отметить, что работа при использовании данной образовательной технологии, по нашему мнению, должна предусматривать некую поэтапность. Обозначим, что использование рассматриваемой технологии с ориентиром на нижеобозначенные этапы были реализованы в рамках курсов повышения квалификации с группой педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях инклюзии. Выборку составили 36 учителей начальных классов.

*Первый этап.* Педагоги работали с кейсами, разработанными преподавателем. На данном этапе участники были нацелены на апробацию первичных пробных действий в применении имеющихся у них знаний и умений. Они учились по заданному алгоритму выделять проблему и определять ее первопричину, находя при этом некую «точку отсчета» для установления связи между контекстом и самой ситуацией. Таким образом, анализировали затруднения, возникающие в профессиональной деятельности, занимались поиском обусловливающих их возникновение причин, формулировали возможные способы решения.

На *втором этапе* преподаватели и педагоги разрабатывали кейсы в совместной образовательной деятельности. Субъекты работали по предложенному на первом этапе алгоритму: определяли и формулировали контекст, подробно характеризовали ситуацию, возникшую в инклюзивном образовательном процессе, прописывали перечень вопросов к ситуации, параллельно определяя структуру ответа. Подготовка кейсов происходила в рамках деятельности нескольких подгрупп, после чего осуществлялся обмен материалами, обсуждалось и представлялось решение согласно предложенной структуре. Данный этап предполагал не только погружение педагогов в деятельность учителя, но и позволял осуществить экспертную оценку представленным решениям разработанного ими кейса.

Таким образом, работа с кейсом может проходить при организации команды, также возможно распределение ролей в команде. Это позволит изучить ситуацию с точки зрения каждого участника команды, при необходимости осуществить сбор дополнительной информации, совместно обсудить возможные варианты решения анализируемой проблемы и принять итоговое. Ситуация дискуссии во время обсуждения позволяет сформировать у участников коммуникативную компетентность, навыки работы в команде. Данный формат видится нам наиболее эффективным способом работы, поскольку это позволит осуществить не только предметное, но и сугубо индивидуальное ориентирование (продемонстрировать субъектную позицию) на содержание кейса и его решение. При этом мы не исключаем возможности использовать и индивидуальную форму работы.

*Третий этап.* Предполагаем, что педагоги создают кейсы самостоятельно. Данный этап являлся обязательным, поскольку его прохождение дает возможность педагогу смоделировать (на основе личного опыта и результатов работы на предыдущих этапах) возможные проблемные ситуации и тем самым закрепить формируемые у него компетенции. Учителя осуществляли разработку содержания либо в группе, либо самостоятельно. Преподаватель на данном этапе может исполнять роль консультанта, включаться в работу только в случае необходимости оказания помощи или комментирования. В процессе обмена материалами

кейса педагоги занимались поиском решения, его обоснованием и презентацией. Как и в рамках предыдущего этапа, предусматривалась экспертная оценка как преподавателя, так и педагога (группы преподавателей), разработавшего кейс.

Проведенный контент-анализ кейсов, разработанных учителями, и интерпретация полученных педагогами результатов позволяют констатировать, что обозначенная последовательность этапов в работе с образовательной технологией case study, по нашему убеждению, иллюстрирует постепенный процесс становления субъектной позиции педагога, позволяет ему стать полноценным участником процесса подготовки и быть готовым к дальнейшим самостоятельным профессиональным действиям в процессе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Проиллюстрируем данное утверждение выдержками из рефлексивных текстов педагогов, принимавших участие в экспериментальной работе: *«такая форма работы, как кейс, была мне знакома, но не давала возможности углубиться в особенности работы с такими детьми, а когда я прошла и прочувствовала все этапы работы, то определила для себя совокупность действий и по-другому посмотрела на себя как участника сопровождения детей с нарушениями», «до прохождения курсов я боялась таких детей, старалась дать им индивидуальное задание и на уроке особо не взаимодействовать. Дети в классе тоже такую позицию занимали. Технология, которую мы освоили, позволила мне понять, как действовать с «особенными» учениками. Кажется, в любой ситуации смогу сориентироваться. Буду пересматривать организацию и содержание уроков»* и т. д.

Таким образом, нами определены основные теоретические положения, раскрывающие современные отечественные и зарубежные тенденции в подготовке педагога к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Полученные данные составили основу для определения необходимости применения образовательных технологий в подготовке педагогов. Отдельное место в содержании статьи было отведено технологии case study и ее поэтапному использованию в образовательном процессе.

Использование данной технологии позволяет отработать навыки командного взаимодействия, способствует самоорганизации, самообразованию, развитию творческого мышления. Данная технология в полной мере соотносится с идеями гуманитарного и компетентностного подходов в образовании, имеет высокий потенциал и позволяет сформировать необходимую готовность к работе с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзивного пространства через изменение парадигмы мышления.

Библиографический список


1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. *Президент России*: официальный сайт. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1
2. French N.K., Chopra R.V. Teachers as Executives. *Theory Into Practice*. 2006; Vol. 45, Iss. 3: 230–238.
3. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers` attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education.* 2011; Vol. 15, Iss. 3: 355–377.
4. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education.* 2011; Vol. 15, Iss. 1: 165–178.
5. Кутепова Е.Н., Черненкова Ж.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики. *Инклюзивное образование: практика, исследования, методология*: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Москва, 2013: 588–592.
6. Кузьмина О.С. *Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2015.
7. Козырева О.А. *Моделирование профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)*: методическое пособие. Москва: ВЛАДОС, 2017.
8. Возняк И.В. *Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Белгород, 2017.
9. Борытко Н.М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2011; № 8: 20–24.
10. Сенько Ю.В. Экзистенциальные смыслы современного образования. *Человек и образование.* 2017; № 3: 4–8.
11. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Гуманитарное основание кластерного подхода в подготовке педагога. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 1 (62): 153–154.
12. Никитина Л.А. *Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Барнаул, 2014.


References


1. O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 g. № 204. *Prezident Rossii*: oficial'nyj sajt. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1
2. French N.K., Chopra R.V. Teachers as Executives. *Theory Into Practice*. 2006; Vol. 45, Iss. 3: 230-238.
3. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers` attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education.* 2011; Vol. 15, Iss. 3: 355-377.
4. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education.* 2011; Vol. 15, Iss. 1: 165-178.
5. Kutepova E.N., Chernenkova Zh.N. Gotovnost' pedagoga k deyatel'nosti v usloviyah inklyuzivnoj praktiki. *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2013: 588-592.
6. Kuz'mina O.S. *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2015.
7. Kozyreva O.A. *Modelirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelya, rabotayuschego s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ)*: metodicheskoe posobie. Moskva: VLADOS, 2017.
8. Voznyak I.V. *Formirovanie gotovnosti pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej v sisteme povysheniya kvalifikacii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2017.
9. Borytko N.M. Gumanitarno-celostnyj podhod v pedagogicheskom issledovanii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2011; № 8: 20-24.
10. Sen'ko Yu.V. `Ekzistencial'nye smysly sovremennogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie.* 2017; № 3: 4-8.
11. Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N. Gumanitarnoe osnovanie klasternogo podhoda v podgotovke pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 153-154.
12. Nikitina L.A. *Stanovlenie issledovatel'skoj kompetentnosti v metodicheskoj podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah innovacionnogo razvitiya obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2014.


*Статья поступила в редакцию 28.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-39-41

***Kuznetsov A.A.,*** *postgraduate, Moscow City University, specialist of the resource Center of the Institute of Continuing Education of the Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: kuznetzovaa@mgpu.ru*

**VIRTUAL MOBILITY: PROBLEMS, OPPORTUNITIES, PROSPECTS.** The article discusses problems of the new phenomenon of virtual mobility and its relation to academic mobility. The work has an interdisciplinary character, written at the junction of pedagogical and technical sciences. To date, there is a development of virtual mobility and the introduction of new technologies for its functioning. The concept itself appeared recently and was developed during the Covid-19 pandemic, which made virtual mobility popular in some target audiences. Its application in education demonstrated the weaknesses and strengths of virtual mobility, and also proved the prospects of such a method of learning, despite the existing shortcomings. More new technologies such as VR, chatbots and neural networks are being used in education, changing and supplementing it with new interactive and remote forms.

*Key words:* **academic mobility, distance learning, flexible skills, virtual mobility, information technology**

***А.А. Кузнецов,*** *аспирант, Московский городской педагогический университет, спец. ресурсного центра Института непрерывного образования МГПУ, г. Москва, E-mail: kuznetzovaa@mgpu.ru*

# ВИРТУАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В данной статье рассматриваются проблемы нового феномена виртуальной мобильности и её отношение к академической мобильности. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогических и технических наук. На сегодняшний день идёт развитие виртуальной мобильности и внедрение новых технологий для её функционирования. Само понятие появилось недавно и получило развитие в период пандемии COVID-19, что сделало виртуальную мобильность популярной в некоторых целевых аудиториях. Применение её в образовании продемонстрировало слабые и сильные стороны виртуальной мобильности, а также доказало перспективность такого способа обучения, несмотря на имеющиеся недостатки. Всё больше новых технологий, таких как VR, чат-боты и нейронные сети, используются в образовании, меняя и дополняя его новыми интерактивными и дистанционными формами.

*Ключевые слова:* **Академическая мобильность, дистанционное обучение, гибкие навыки, виртуальная мобильность, информационные технологии**

Актуальность изучения виртуальной мобильности повышается с каждым годом, так как информационные технологии постоянно развиваются и позволяют более информативно и качественно обучать людей с помощью дистанционных форм и новых информационных технологий. Но при этом остаются и проблемы, которые возникают при такой форме обучения.

Цель данной статьи: обозначить проблемы и перспективы развития феномена виртуальной академической мобильности.

В соответствии с цель поставлены задачи:

1. Провести анализ проблем, возникших при развитии виртуальной мобильности.
2. Осуществить анализ перспектив развития виртуальной мобильности.
3. Выделить новые технологические средства, которые внедряют в виртуальную мобильность.

Научная новизна изучения виртуальной мобильности заключается в том, что это относительно новая область исследования, которая активно развивается и изменяется вместе с формированием информационных и коммуникационных технологий.

Теоретическое и методологическое значение исследования заключены в расширении представлений об уровне развития виртуальной мобильности и наличии проблем, сопровождающих данный феномен.

Под академической мобильностью понимается перемещение учащегося или сотрудника, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное или научное учреждение (в своей стране или за рубежом) как индивидуально, так и в рамках совместной образовательной и (или) исследовательской деятельности вузов и научных центров для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации, после чего учащийся, преподаватель, исследователь или администратор возвращается в свое основное учебное заведение [1].

Виртуальная мобильность – это форма академической мобильности, которая позволяет студентам получать образование и участвовать в академической деятельности, используя виртуальные технологии и онлайн-ресурсы, а не физически перемещаясь в другую локацию или университет.

Виртуальная мобильность позволяет студентам изучать курсы, присоединяться к виртуальным аудиториям, сотрудничать с преподавателями и студентами из разных стран, а также выполнять образовательные проекты и работы удаленно. Она основана на использовании онлайн-платформ, видео-конференц-связи, систем электронного обучения и других технологий, которые делают возможным обмен информацией и коммуникацию в режиме реального времени.

Виртуальная мобильность предоставляет уникальные возможности для студентов, которые не могут или не желают физически перемещаться в другую страну или университет. Она позволяет им получать качественное образование, расширять свои знания и опыт, а также участвовать в межкультурном обмене, не выходя из дома или текущего учебного заведения.

Виртуальная мобильность и академическая мобильность – это два отдельных понятия, которые могут взаимодействовать друг с другом, но у них есть различия [2].

Виртуальная мобильность относится к возможности использования информационно-коммуникационных технологий для получения образования и участия в активностях и событиях, не физически находясь в учебном заведении или месте события. Это может быть в виде онлайн-курсов, вебинаров, виртуальных конференций и др. Виртуальная мобильность предоставляет студентам и преподавателям возможность общаться и обмениваться знаниями и опытом виртуально.

Академическая мобильность, с другой стороны, связана с физическим перемещением студентов, преподавателей или исследователей в другие страны или учебные заведения с целью получения образования или участия в проектах и исследованиях. Это может быть в форме обмена студентами, программ обмена, стажировок, международных исследовательских проектов и т. д. [3].

Виртуальная академическая мобильность использует различные информационные технологии для обеспечения коммуникации и обмена информацией между учебными заведениями и студентами.

– Видеоконференции и онлайн-платформы для обучения позволяют проводить виртуальные лекции, семинары и взаимодействие между студентами и преподавателями из разных университетов.

– Электронные платформы для обмена документами: студенты и преподаватели могут обмениваться учебными материалами, заданиями и оценками через электронные платформы, такие как Google Classroom или Moodle.

– Сетевые ресурсы, где студенты могут использовать онлайн-библиотеки, базы данных и другие сетевые ресурсы для доступа к учебным материалам и исследованиям.

– Виртуальные лаборатории, симуляторы и VR-технологии позволяют студентам практиковаться и получать опыт виртуальным образом, используя специальные программы и подключение к удаленным серверам.

– Мобильные приложения для студентов с доступом к учебным материалам, выполнению заданий и взаимодействию с другими участниками программы.

– Социальные сети и форумы, которые студенты могут использовать для общения, обмена опытом, задания вопросов и нахождения партнеров для проектной работы.

– ИТ-службы поддержки: виртуальная академическая мобильность требует специальных ИТ-служб, которые обеспечивают поддержку и решение технических проблем, возникающих у студентов и преподавателей в процессе использования информационных технологий [4].

К плюсам виртуальной мобильности можно отнести:

1. Увеличение гибкости и возможности работать удаленно – виртуальная мобильность позволяет людям работать из любой точки мира, убирая ограничения привязки к определенному месту.
2. Сокращение времени и затрат на путешествия – благодаря виртуальной мобильности люди могут проводить видеоконференции и виртуальные встречи, что помогает сократить необходимость в поездках.
3. Больше возможностей для обучения и развития – виртуальная мобильность предоставляет доступ к разнообразному образовательному контенту и ресурсам, что позволяет людям учиться и развиваться в различных сферах.
4. Экономия времени и удобство – возможность проводить рабочие совещания и деловые встречи в онлайн-режиме упрощает и ускоряет процесс принятия решений и выполнения задач.
5. Снижение воздействия на окружающую среду – сокращение необходимости путешествий и замена физических собраний на виртуальные встречи помогает уменьшить выбросы углекислого газа и других загрязняющих веществ, что положительно сказывается на окружающей среде.

Минусы виртуальной мобильности включают:

1. Ограничения в физическом присутствии и межличностном взаимодействии – виртуальная мобильность не позволяет людям полностью ощутить и взаимодействовать с другими людьми в реальном времени, что может отрицательно сказываться на некоторых аспектах работы и социальной жизни.
2. Зависимость от технологий и Интернета – использование виртуальной мобильности требует наличия надежного доступа к Интернету и использования соответствующего оборудования, что может быть проблематично в некоторых регионах или ситуациях.
3. Отсутствие физической активности – из-за возможности работать из дома или удаленно люди могут проводить меньше времени на улице и физически активизироваться, что может отрицательно сказаться на здоровье и благополучии.
4. Ограничения в доступе к специализированным инструментам и оборудованию – виртуальная мобильность может быть ограниченной в случаях, требующих применения специализированных инструментов или оборудования, которые не могут быть полностью заменены виртуальными средствами.
5. Возможность нарушений конфиденциальности и безопасности данных – использование виртуальной мобильности может повысить риск незаконного доступа к личной информации и представлять угрозу для безопасности и конфиденциальности данных.

Виртуальная мобильность предлагает широкий спектр возможностей и преимуществ для пользователей, однако она также сталкивается с определенными проблемами.

– Ограниченная инфраструктура: для полноценной работы виртуальной мобильности требуется высокоскоростное интернет-соединение и надежная сетевая инфраструктура. В некоторых регионах мира доступ к такой инфраструктуре ограничен или отсутствует, что препятствует полноценному использованию виртуальной мобильности.

– Отсутствие стандартов: виртуальная мобильность в настоящее время создается компаниями-разработчиками в разных сферах – от игр до медицины и образования. Отсутствие единых стандартов и правил может затруднить совместимость и взаимодействие между различными платформами и приложениями.

– Ценовая доступность: виртуальная мобильность требует специального оборудования и высоких вычислительных мощностей, что может делать ее недоступной для некоторых пользователей из-за высокой стоимости.

– Приватность и безопасность данных: использование виртуальной мобильности может потребовать передачу личной информации и данных в облако, что может повлечь риски утечки данных и нарушения приватности.

– Зависимость от технической поддержки: виртуальная мобильность требует технической поддержки и технического обслуживания для поддержания работоспособности. Сбои в работе оборудования или программного обеспечения могут значительно снижать эффективность и удобство использования виртуальной мобильности [5].

Все эти проблемы широко обсуждаются и исследуются, и многие компании работают над их решением для обеспечения более стабильной и доступной виртуальной мобильности.

Проблемы виртуальной мобильности могут быть различными, и подходы к их решению могут различаться в зависимости от конкретной проблемы. Вот несколько распространенных решений, которые могут быть применены.

– Увеличение пропускной способности сети: для улучшения виртуальной мобильности может потребоваться расширение сетевой инфраструктуры, добавление дополнительных базовых станций, увеличение пропускной способности беспроводной сети и оптимизация сетевых алгоритмов.

– Разработка более эффективных алгоритмов маршрутизации и управления ресурсами: оптимизация маршрутизации и распределения ресурсов может повысить эффективность использования сети и улучшить виртуальную мобильность.

– Улучшение качества обслуживания путем определения и гарантирования минимального уровня качества обслуживания для виртуальных мобильных пользователей можно повысить их удовлетворенность и обеспечить высокую производительность.

– Разработка и использование протоколов виртуальной реальности: разработка протоколов и стандартов для виртуальной реальности, включая сжатие данных, оптимизацию передачи потока и снижение задержки, может улучшить использование виртуальной мобильности [6].

Важно отметить, что каждая проблема виртуальной мобильности требует индивидуального решения, и может потребоваться комбинация различных методов и подходов для достижения оптимального результата.

Виртуальная мобильность может повлиять на академическую мобильность в целом. Например, увеличение доступности. Виртуальная мобильность может быть доступна широкому кругу студентов и преподавателей, которые по различным причинам не могут или не хотят физически перемещаться в другую страну или учебное заведение. Это может способствовать более широкому участию в академической мобильности.

Виртуальная мобильность может дополнить академическую мобильность, предоставляя возможность обмена знаниями и опытом между студентами и преподавателями из разных стран, даже при отсутствии физического перемещения. Это может быть полезно в случаях, когда физическая мобильность ограничена.

Виртуальная мобильность может улучшить взаимодействие между различными культурами, языками и национальностями через онлайн-платформы и инструменты. Это может способствовать культурному обмену и повышению межкультурного понимания.

Однако необходимо отметить, что виртуальная мобильность не может полностью заменить физическую академическую мобильность, особенно в случаях, когда требуется практическое обучение или личное взаимодействие с партнерами и коллегами. Виртуальная мобильность может дополнять академическую мобильность, но не заменять ее полностью.

В заключение можно сказать, что виртуальная мобильность является важным инструментом, открывающим новые возможности для получения образования и участия в академической и профессиональной деятельности. Она позволяет преодолеть географические и физические ограничения, расширяя доступ к образованию и ресурсам. Она может быть особенно полезна для групп, которые испытывают сложности с физической мобильностью, таких как люди с ограниченными возможностями, мигранты или те, кто находится в отдаленных регионах. Развитие технологий, таких как VR, нейронные сети и чат-боты, дистанционных форм обучения способствует формированию виртуальной мобильности и созданию более реалистичных и интерактивных виртуальных сред. Будущее виртуальной мобильности, скорее всего, будет связано с дальнейшим развитием технологий, улучшением доступности и качества образовательных ресурсов, а также разработкой новых моделей и форматов виртуального обучения и деятельности. В целом виртуальная мобильность представляет собой мощный инструмент, который может преобразить образование и академическую деятельность, предоставляя новые возможности для обучения, сотрудничества и взаимодействия.

Библиографический список


1. Фурсов В.В., Ананишнев В.М., Фурсов И.В. Об Интернете и кибертрансформации образования. *Ученый совет*. 2018; № 9: 41–44.
2. Усманов С.Р. Основные возможности и проблемы реализации дистанционных образовательных технологий. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2018; № 3 (45): 57–63.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы). *Среднее профессиональное образование*. 2019; № 3: 3–8.
4. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Определение качества электронного обучения: подходы, модели, критерии. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2018; № 1 (43): 16–23.
5. Белоглазов А.А. и др. Образовательные технологии онлайн-обучения: анализ массовых открытых онлайн-курсов российских вузов. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2018; № 4 (46) 2018: 50–57.
6. Донадзе М.В. Интернет-образование – современные технологии, методы и средства электронного обучения. *Запад – Восток: пересечения культур*: II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном режиме: научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии. Киото, 2019; Т. 1: 521–527.


References


1. Fursov V.V., Ananishnev V.M., Fursov I.V. Ob Internete i kibertransformacii obrazovaniya. *Uchenyj sovet*. 2018; № 9: 41-44.
2. Usmanov S.R. Osnovnye vozmozhnosti i problemy realizacii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2018; № 3 (45): 57-63.
3. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Cifrovaya didaktika professional'nogo obrazovaniya i obucheniya (klyuchevye tezisy). *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2019; № 3: 3-8.
4. Grinshkun V.V., Krasnova G.A. Opredelenie kachestva `elektronnogo obucheniya: podhody, modeli, kriterii. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2018; № 1 (43): 16-23.
5. Beloglazov A.A. i dr. Obrazovatel'nye tehnologii onlajn-obucheniya: analiz massovyh otkrytyh onlajn-kursov rossijskih vuzov. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2018; № 4 (46) 2018: 50-57.
6. Donadze M.V. Internet-obrazovanie – sovremennye tehnologii, metody i sredstva `elektronnogo obucheniya. *Zapad – Vostok: peresecheniya kul'tur*: II Vsemirnyj kongress v real'nom i virtual'nom rezhime: nauchno-prakticheskie materialy II Vsemirnogo kongressa v Yaponii. Kioto, 2019; T. 1: 521-527.


*Статья поступила в редакцию 17.08.23*

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-41-44

***Mironov A.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: milan109@yandex.ru*

***Vecherina A.A.**, BA student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: human@ugrasu.ru*

**PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF HARMONIZING CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES RAISING A CHILD WITH DISABILITIES.** The article deals with a problem of child-parent relations in families with a child with disabilities. The work describes results of an ascertaining stage of the experiment: it was established that parents in general have a positive attitude to their children, but at the same time in some families there are disharmonious styles of upbringing, such as hyperprotection, differences in attitudes depending on the sex of the child, high demands and prohibitions or their complete absence. According to the results of the ascertaining stage, the program of psychological training "I trust" for parents of schoolchildren with disabilities was developed and implemented. The results of testing the effectiveness of the implemented program are presented, which can be used in educational institutions to improve pedagogical competence in the upbringing of a child with special developmental needs.

*Key words:* **child-parent relations, child with disabilities, parenting styles, pedagogical competence, psychological training**

***А.В. Миронов,*** *канд. психол. наук, доц., Высшая психолого-педагогическая школа Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: milan109@yandex.ru*

***А.А. Вечерина,*** *бакалавр, Высшая психолого-педагогическая школа Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: human@ugrasu.ru*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОВЗ

В данной статье рассматривается проблема детско-родительских отношений в семьях с ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Описаны результаты констатирующего этапа эксперимента, по результатам которого установлено, что родители в целом позитивно относятся к своим детям, но при этом в отдельных семьях встречаются дисгармоничные стили воспитания, такие как гиперпротекция, различие в установках в зависимости от пола ребенка, высокие требования и запреты или же их полное отсутствие. По результатам констатирующего этапа разработана и реализована программа психологического тренинга «Я доверяю» для родителей школьников с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты проверки эффективности реализованной программы, которая может применяться в учреждениях образования для повышения педагогической компетенции в воспитании ребенка с особенностями развития.

*Ключевые слова:* **детско-родительские отношения, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, стили воспитания, педагогическая компетентность, психологический тренинг**

В науке и практике в области педагогики и психологии проблема взаимоотношений между родителями и детьми является одной из приоритетных, поскольку детско-родительские отношения оказывают влияние на формирование личности ребенка, его социальные связи и психологическое благополучие.

Детско-родительские отношения являлись предметом исследования таких отечественных авторов, как А.Я. Варга, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, И.М. Марковская, А.С. Спиваковская и Т.В. Якимова [1–7], которые подчеркивали их важность для понимания развития ребенка и семейных отношений. В зарубежной психологии детско-родительские отношения были исследованы в рамках различных направлений, таких как психоанализ (З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Берн и др.) [8; 9; 10], бихевиоризм (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, А. Бандура и др.) [11] и гуманистическая психология (К. Роджерс, Дж. Байярд, В. Сатир и др.) [12; 13; 14].

Под детско-родительскими отношениями мы вслед за В.Н. Дружининым понимаем систему взаимодействия между родителями и ребенком, которая включает в себя множество аспектов, таких как эмоциональная связь, коммуникация, установление правил и границ, поддержка и поощрение развития ребенка» [15]. Эти аспекты являются важными для формирования здоровых детско-родительских отношений и помогают ребенку развиваться и уверенно идти по жизненному пути.

Особую актуальность исследование детско-родительских отношений приобретает в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По данным Росстата, в 2022 году зарегистрировано 11 млн людей с инвалидностью, и 729 тысяч из них – дети, которые нуждаются в особом внимании и заботе не только со стороны общества, но и в семьях, которых они живут. Семьи часто сталкиваются с трудностями во всех сферах жизни, включая воспитание и обучение своих детей. Ограниченные возможности ребенка требуют от родителей дополнительных усилий и ресурсов для того, чтобы обеспечить ему комфортную жизнь. В связи с этим психологические особенности таких семей требуют особого внимания и подхода со стороны специалистов, работающих в сфере помощи семьям с ребенком с ОВЗ, при этом важно, чтобы работа проводилась не только с детьми, но и с родителями. Необходима разработка специальных психолого-педагогических программ, направленных на повышение педагогической и психологической компетентности родителей, что и стало целью данного исследования. Для решения поставленной цели были последовательно решены основные задачи: 1. Уточнены основные понятия исследования; 2. Разработана и реализована программа психологического тренинга; 3. Проверена эффективность формирующего воздействия.

Научную новизну данного исследования определяет то, что в ходе эксперимента доказана эффективность психологического тренинга как средства гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Практическая значимость исследования заключается в разработке программы психологического тренинга, направленного на гармонизацию детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, которая может быть использована в образовательных учреждениях. Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в развитие представлений о методах средствах, направленных на гармонизацию детско-родительских отношений.

Программа психологического тренинга была разработана и внедрена в образовательный процесс «Средней общеобразовательной школы» д. Шапша Ханты-Мансийского района Ханты-Мансийского автономного округа-ЮГРЫ. Программа психологического тренинга «Я доверяю» направлена на развитие гармоничного стиля воспитания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, целью которой является формирование у родителей позитивного отношения к ребенку с особенностями в развитии.

Отдельные занятия программы направлены на актуализацию потребности в усвоении навыков позитивного взаимодействия; поиск внутренних и внешних ресурсов в ситуации выгорания; развитие умений выбора и применения методов воспитания с учетом «зоны ближайшего развития»; развитие позитивных взаимоотношений с окружающими и детьми в семье; обучение конструктивному стилю поведения в конфликтной ситуации; повышение педагогической компетентности родителей.

Программа психологического тренинга «Я доверяю» разработана на основе следующих методологических подходов: на аспектах психолого-педагогической работы с семьями, в которых воспитывается ребенок с ОВЗ, выделенных Т.Г. Богдановой, А.И. Захарова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицыной, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.; результатах исследований детско-родительских отношений таких ученых, как Е.О. Смирнова, Е.В. Романова, Н. А. Крылова, Д.Н. Исаев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, О.А. Карабанова, Э. Эриксон, А.Я. Варга, В.В. Столин, А.И. Спиваковская, А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкисс, В.В. Ткачева и др.; концептуальных основах проведения психологических тренингов, представленных в работах А.А. Осиповой, Т. Гордона, А. Адлера, И.М. Марковской, Р. Дрейкуса, А.А. Лопатиной, М.В. Скребцовой, Т.В. Зайцевой, И.В. Вачковым, О.В. Аллахвердовой и др.

Работа по программе основана на коррекционно-развивающих групповых занятиях с элементами тренинга, лекций с родителями, проблемных и игровых ситуаций.

Продолжительность занятия с родителями 1–1,5 часа. Встречи на занятиях осуществляются 3 раза в неделю. Форма работы на занятиях – групповая.

Продолжительность программы рассчитана на *пять недель* и включает следующие формы и методы работы:

- лекции, беседы;
- групповые занятия с элементами тренинга;
- обсуждение кино и литературных произведений;
- дискуссии;
- проблемные и игровые ситуации и др.

Программой предусмотрено участие профильных специалистов для проведения лекционной части программы, это вызвано тем, что сотрудники образовательного учреждения не всегда владеют актуальной информацией по рассматриваемой проблеме.

Для проверки результативности психологического тренинга был проведен эксперимент, который включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На констатирующем этапе был подобран комплекс методов сбора эмпирических данных: «Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис [16], «Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столин [17]; «Анкета «Определение воспитательских умений у родителей, детей с отклонениями в развитии» В.В. Ткачева [18]. Проведен сбор данных. На формирующем этапе реализован тренинг. На контрольном этапе проведена повторная диагностика.

Для обработки результатов использовались методы математической статистики. Для сравнения данных на разных этапах эксперимента применялся непараметрический критерий сравнения для зависимых выборок z-Уилкоксона. Для анализа номинативных данных был рассчитан $\chi 2$-Пирсона, а также критерий Мак-Нимара. Обработка результатов проводилась при помощи программного пакета «SPSS Statistics 25.0».

В эксперименте принимали участие 30 родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Общая выборка исследования была поделена на две равные группы (контрольная и экспериментальная).

По результатам констатирующего этапа эксперимента были выявлены следующие характеристики детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

Таблица 1

Результаты сравнения данных полученных на разных этапах эксперимента в экспериментальной группе

| Шкалы | Этап эксперимента | | Z |
|---|---|---|---|
| | Констатирующий | Контрольный | |
| **Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)** | | | |
| Эмоциональное принятие – отвержение | 6,7 | 7,2 | **2,07*** |
| Рациональное понимание – непонимание | 6,5 | 7,4 | **2,92**** |
| Адекватные – неадекватные формы взаимодействия | 5,2 | 5,9 | **2,81**** |
| **Определение воспитательских умений у родителей, детей с отклонениями в развитии (В.В. Ткачева)** | | | |
| Принятие – отвержение | 11,8 | 18,5 | **3,32**** |
| Кооперация | 5,9 | 6,7 | **2,04*** |
| Симбиоз | 3,9 | 4,7 | **2,08*** |
| Отношение к неудачам | 2,8 | 2 | **2,57**** |

* – значимые различия между показателями при p > 0,05
** – значимые различия между показателями при p ≤ 0,01

Большинство родителей не полностью принимают своих детей, не признают их уникальность и враждебно к ним относятся. Также родители устанавливают высокий уровень кооперации со своими детьми, что проявляется в их полном поощрении, самостоятельности и инициативности. Родители стремятся выстраивать оптимальную психологическую дистанцию между собой и детьми, чтобы те могли самостоятельно справляться с трудностями и удовлетворять собственные потребности. Родители также проявляют доброжелательное отношение к своим детям, не требуют соблюдения дисциплины и ставят ребёнка в приоритет. Большинство родителей в зависимости от ситуации воспринимают своих детей как самостоятельных и умных.

Родители в большинстве своем положительно относятся к своим детям, выражают свою любовь и заботу, слушают и понимают своих детей, могут обеспечить им необходимую поддержку и возможность развиваться, но некоторые родители не могут справиться самостоятельно и нуждаются в профессиональной помощи.

При этом необходимо отметить, что для таких семей характерны дисгармоничные стили воспитания, такие как гиперпротекция, различие в установках в зависимости от пола ребенка, высокие требования и запреты или же их полное отсутствие.

С целью проверки эффективности психологического тренинга было проведено сравнение результатов исследования, полученных на разных этапах эксперимента. Для сравнения применялся непараметрический критерий Вилкоксона, значимые различия, выявленные в экспериментальной группе, представлены в табл. 1.

В экспериментальной группе после проведения программы психологического тренинга «Я доверяю» выявлены значимые различия по переменным «эмоциональное принятие – отвержение», «рациональное понимание – непонимание», «адекватные – неадекватные формы взаимодействия», «принятие – отвержение», «кооперация», «симбиоз», и «отношение к неудачам». Результаты позволяют сделать вывод о том, что родители создают эмоционально безопасную среду для детей, понимают их мотивы и потребности, уделяют внимание, слушают и проявляют интерес к жизни своих детей, принимают ребёнка как личность и уважают его индивидуальность, находят компромиссы при взаимодействии со своими детьми, проявляют умеренный контроль и помогают детям в осознании своих ошибок. В контрольной группе значимые различия по данным переменным не выявлены.

Для сравнения результатов по переменной «Контроль» применялся критерий Мак-Нимара. В экспериментальной группе по переменной «Контроль» были выявлены значимые различия < 0,05. Это означает, что большая часть родителей стали меньше навязывать ребёнку свою волю и проявлять свою авторитарность, а также начали больше обращать внимания на своих детей и контролировать их действия, не прибегая к гипер-, гипоконтролю. Результаты в контрольной группе по переменной «Контроль» значимо не изменились.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности психологического тренинга как одного из средств гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Данный тренинг может найти свое применение в деятельности психологов образования.

Библиографический список


1. *Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования.* Москва: Научно-исследовательский инситут общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР, 1989.
2. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания. *Национальный психологический журнал.* 2019; № 3 (35): 71–79.
3. Лидерс А.Г. *Семья как психологическая система. Очерки психологии семьи.* Москва – Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2004.
4. Марковская И.М. *Психология детско-родительских отношений*. Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2007.
5. Спиваковская А.С. *Как быть родителями: о психологии родительской любви*. Москва: Педагогика, 1986.
6. Якимова Т.В. *Специфика семейной ситуации развития интеллектуально одаренных подростков*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2008.
7. Фрейд З. *Введение в психоанализ:* лекции. Москва: Наука, 1989.
8. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Перевод А.В. Толстых. Москва: Флинта, 2006.
9. Берн Э. *Трансактный анализ в психотерапии.* Перевод А. Калмыкова, В. Калиненко. Санкт-Петербург: Братство, 1992.
10. Уотсон Дж. *Психологический уход за ребенком*. Перевод Е.В. Гурьянова. Москва: Работник просвещения, 2009.
11. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Перевод М.М. Исениной Москва: Прогресс, 1994.
12. Байярд Р. *Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей.* Перевод А.Б. Орлова. Москва: Просвещение, 1991.
13. Сатир В. *Вы и ваша семья*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001.
14. Дружинин В.Н. *Психология семьи.* Санкт-Петербург: Питер, 2012.
15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицких В. *Психология и психотерапия семьи*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
16. Варга А.Я. Тест-опросник родительского. *Практикум по психодиагностике*. Психодиагностические материалы. Москва: МГУ, 1988.
17. Ткачева В.В. *Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование*. Москва: Национальный книжный центр, 2014.


References


1. *Sem'ya v psihologicheskoj konsul'tacii: Opyt i problemy psihologicheskogo konsul'tirovaniya.* Moskva: Nauchno-issledovatel'skij insitut obschej i pedagogicheskoj psihologii Akademii pedagogicheskih nauk SSSR, 1989.
2. Karabanova O.A. V poiskah optimal'nogo stilya roditel'skogo vospitaniya. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal.* 2019; № 3 (35): 71-79.
3. Liders A.G. *Sem'ya kak psihologicheskaya sistema. Ocherki psihologii sem'i.* Moskva – Obninsk: IG-SOCIN, 2004.
4. Markovskaya I.M. *Psihologiya detsko-roditel'skih otnoshenij*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo YuUrGU, 2007.
5. Spivakovskaya A.S. *Kak byt' roditelyami: o psihologii roditel'skoj lyubvi*. Moskva: Pedagogika, 1986.
6. Yakimova T.V. *Specifika semejnoj situacii razvitiya intellektual'no odarennyh podrostkov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2008.
7. Frejd Z. *Vvedenie v psihoanaliz:* lekcii. Moskva: Nauka, 1989.
8. `Erikson `E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Perevod A.V. Tolstyh. Moskva: Flinta, 2006.
9. Bern `E. *Transaktnyj analiz v psihoterapii.* Perevod A. Kalmykova, V. Kalinenko. Sankt-Peterburg: Bratstvo, 1992.
10. Uotson Dzh. *Psihologicheskij uhod za rebenkom*. Perevod E.V. Gur'yanova. Moskva: Rabotnik prosvescheniya, 2009.
11. Rodzhers K. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Perevod M.M. Iseninoj Moskva: Progress, 1994.
12. Bajyard R. *Vash bespokojnyj podrostok: Prakticheskoe rukovodstvo dlya otchayavshihsya roditelej.* Perevod A.B. Orlova. Moskva: Prosveschenie, 1991.
13. Satir V. *Vy i vasha sem'ya*. Moskva: `EKSMO-Press, 2001.

14. Druzhinin V.N. *Psihologiya sem'i.* Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
15. `Ejdemiller `E.G., Yustickih V. *Psihologiya i psihoterapiya sem'i.* Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
16. Varga A.Ya. Test-oprosnik roditel'skogo. *Praktikum po psihodiagnostike.* Psihodiagnosticheskie materialy. Moskva: MGU, 1988.
17. Tkacheva V.V. *Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: diagnostika i konsul'tirovanie.* Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2014.

*Статья поступила в редакцию 30.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-44-46

***Mukina A.N.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Russian State University of National Economy n.a. V.I. Vernadsky (Balashikha, Russia), E-mail: alexandramukina@mail.ru*

**ON THE QUESTION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF CORRESPONDENCE EDUCATION IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.** For modern pedagogical science, a problem of implementation of educational space in higher educational institutions in the correspondence form of education is of interest and requires detailed consideration and analysis. This is ensured by the versatility of the concept of "educational space of a university" and its significance for teachers and practitioners. The article presents an analysis of the category "educational space" in the light of culturological, systemic, environmental and paedocentric approaches, reveals the essence of the educational environment in modern scientific research, examines the features of various approaches to the organization of educational space at the university and analyzes the actual problems of realizing the educational potential of the university educational environment in modern conditions. Also, special attention is paid to peculiarities of the organization of educational space in a higher educational institution with a correspondence form of education.

*Key words:* **educational space, higher educational institution, correspondence form of education, student, components of educational space, environment**

***А.Н. Мукина,*** *канд. психол. наук, доц., Российский государственный университет народного хозяйства имени В.И. Вернадского, г. Балашиха, E-mail: alexandramukina@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Для современной педагогической науки представляет интерес проблема реализации воспитательного пространства в высших учебных заведениях на заочной форме обучения и требует детального рассмотрения и анализа. Это обеспечивается многогранностью понятия «воспитательное пространство вуза» и его значимостью для педагогов и практиков. В статье представлен анализ категории «воспитательное пространство» в свете культурологического, системного, средового и педоцентристского подходов, выявлена сущность воспитательной среды в современных научных исследованиях, рассмотрены особенности различных подходов организации воспитательного пространства в вузе, и проанализированы актуальные проблемы реализации воспитательного потенциала университетской образовательной среды в современных условиях. Также особое внимание уделяется особенностям организации воспитательного пространства в высшем учебном заведении с заочной формой обучения.

*Ключевые слова:* **воспитательное пространство, высшее учебное заведение, заочная форма обучения, студент, компоненты воспитательного пространства, среда**

На современном этапе развития системы образования воспитательное пространство вуза выполняет одну из главных функций формирования личности студента, трансформируя цели воспитания и обучения, поставленные государством перед сферой образования, в определённые педагогические задачи, исполняющиеся в учебных программах высшего образования. Несомненно, российская высшая школа располагает богатым и ценным потенциалом организации воспитательной деятельности. Тем не менее в настоящий момент актуальным остается вопрос исследования создания разнообразных, эффективных воспитательных систем и теоретических доказательств создания воспитательного пространства именно в вузах с заочной формой обучения.

Как известно, заочное обучение, являясь средством подготовки специалистов в разных отраслях науки и производства без отрыва от трудовой деятельности, характеризуется тем, что обеспечивает человеку возможность расширить имеющийся запас знаний, умений и навыков, повысить профессиональную квалификацию, что делает его более конкурентоспособным на рынке труда. Заочное обучение – совокупность особенностей очной формы обучения и самообучения, поскольку усвоение всех дисциплин, предусмотренных учебным планом, происходит главным образом в процессе самостоятельной работы студентов. Именно поэтому для организации воспитательного пространства на отделениях с заочной формой обучения и, соответственно, всестороннего развития личности студента-заочника необходимо целенаправленное проектирование, что является актуальной, многоаспектной и сложной задачей, стоящей перед высшими учебными заведениями.

Исходя из вышеизложенного, целью исследования является анализ существующих теоретических исследований, которые рассматривают сущность понятия «воспитательное пространство вуза», что поспособствует разработке условий для организации воспитательного пространства в университетах, институтах и академиях с заочной формой обучения.

Поставленной цели соответствуют задачи:

1) рассмотреть понятие «воспитательное пространство»;

2) проанализировать исследования различных подходов к организации воспитательного пространства в вузе;

3) выявить условия, необходимые для реализации воспитательного пространства в вузах с заочной формой обучения.

Методологическим основанием исследования являются идеи культурологического, системного, средового и педоцентристского подходов, направленных на организацию воспитательного пространства в вузе.

Методы исследования, использовавшиеся при написании настоящей статьи, включают литературный обзор, обобщение, анализ, *сравнение.*

Научная новизна заключается в интегративном анализе существующих теоретических и практических исследований по заявленной теме, а также в выявлении особенностей организации воспитательного пространства в вузах с заочной формой обучения. Теоретическая и практическая значимости результатов исследования выражаются в том, что данные этой научной статьи в дальнейшем могут быть использованы для разработки усовершенствованной модели организации воспитательного пространства студентов, обучающихся по заочной форме в высших учебных заведениях. Для достижения поставленной цели проанализируем степень изученности поставленной проблемы.

В педагогике единого определения понятия «воспитательное пространство вуза» не существует. Однако с точки зрения философии оно определяется как общая форма существования материи. На этом уровне воспитательное пространство отражает атрибутивную форму нахождения и развития педагогически организованной среды, вмещающей разные возрастные категории учащихся и преподавателей; а также одновременно существующие объекты и их протяженность в различных направлениях. Представители системного подхода (М.Б. Чернова, Е.И. Соколова, И.А. Карлюк) понимают воспитательное пространство как комплекс факторов, которые побуждают профессорско-преподавательский состав и студентов к разностороннему развитию и обогащению субъективного опыта. Последователи антропологического подхода (Б.М. Бим-Бад, А.В. Шершнева, И.И. Рожков, О.С. Гребенюк) считают, что воспитательное пространство – педагогически необходимая форма существования субъектов образовательного процесса. С позиции средового подхода (Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, Л.И. Новикова) воспитательно-образовательное пространство анализируется как место и механизм соединения возможностей высшего учебного заведения с окружающей средой. Сторонники педоцентристского подхода к воспитанию (Н.Е. Щурков, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко) рассматривают воспитательное пространство, с одной стороны, как обустройство жизнедеятельности студента и преподавателя в университете, а с другой – как условие их благоприятного психического, физического, социально-этического самочувствия.

Е.В. Какалина полагает, что «воспитательное пространство вуза реализует функции трансляции индивидуального и социального опыта, что ориентировано на развитие личности студента» [1, с. 7]. А.В. Пураева обращает внимание на то, что «педагог в силу своей педагогической деятельности заботится о судьбах людей и будущем общества. Следовательно, педагог-предметник, педагог-тью-

тор, педагог-психолог и др. выполняют особую миссию, которая налагает на них обязательства гуманистического образа жизни и мыслей» [2, с. 88]. Н.А. Баранова исследует «воспитательное пространство вуза в контексте личностно-профессионального развития будущих специалистов, так как специфика данного явления обусловлена особенностями вузовского образования (академические свободы, научная среда), социальным статусом обучающихся (студенчество), возрастными особенностями студентов и т. д.» [3, с. 152]. Л.В. Алиева определяет воспитательный потенциал вуза как «ценностную основу формирования общепрофессиональных компетенций студентов» [4, с. 280]. В работах Д.В. Григорьева, М.Г. Резниченко воспитательное пространство вуза трактуется как «динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, которые создаются в среде пребывания субъектов воспитания, выступающая условием личностного развития человека» [5, с. 151].

Таким образом, несмотря на многообразие дефиниций «воспитательного пространства», все исследователи сходятся в мнении о том, что конечная цель организации воспитательного пространства в учебном заведении состоит в том, чтобы оказать помощь каждому субъекту образовательного процесса в проживании жизни максимально полно, используя собственные способности и возможности, реализуя свой потенциал в социально значимой деятельности. В этой связи становится важной проблема организации воспитательного пространства в вузе как основы духовно-нравственного развития личности студента-заочника, его желаний и готовности к самообразованию, самовыражению, самореализации и самоутверждению.

Также можно отметить ряд функций, которые выполняет воспитательное пространство в высшей школе:

1. Гуманистическая – формирование у студентов позитивного отношения к общечеловеческим ценностям и дальнейшего соответственного поведения.

2. Культурологическая – только в воспитательном пространстве вуза может быть реализовано личностно ориентированное образование.

3. Социально-адаптационная – успешность профессиональной учебной деятельности напрямую зависит от эффективной социальной адаптации студентов.

4. Воспитательная – формирование у обучающихся ценностного и целостного отношения к миру, окружающей среде, культуре, саморазвитию, избранной профессии.

В результате, несмотря на богатый опыт организации образовательной деятельности, задача изучения разнообразных теоретических и практических обоснований организации воспитательного пространства в учебных заведениях остается актуальной для высшего образования России.

Согласно исследованиям Т.А. Жданко, воспитательное пространство вуза – это специально организованное соединение взаимосвязанных образовательных и профессиональных систем, которое является педагогическим требованием к развитию личности конкурентоспособного студента. Структурные компоненты этой системы – «практический, профессиональный, образовательный, исследовательский, финансово-экономический, управленческий» [6, с. 5], в то время как воспитательная модель реализации формирования личности студента представлена такими элементами, как:

– целевая установка (государственные требования, предъявляемые системой образования к конкурентоспособной профессиональной личности);

– содержательный элемент (проектирование воспитательного и образовательно-профессионального пространства вуза и субъекта);

– технологический элемент (исследование инвариантных аспектов государственных образовательных стандартов, а также дополнительного и дистанционного образования);

– экспертно-оценочный элемент (диагностика личности студента).

По мнению Т.А. Жданко, технологическая карта проектирования воспитательного пространства вуза должна включать в себя:

1. Цель – создание воспитательной системы образовательно-профессионального пространства вуза.

2. Задачи – переструктурирование содержания учебных предметов, применение креативности в практике преподавателей, поиск межпредметных связей.

3. Принципы-интеграции, целостности, антропоцентризма.

4. Компоненты – профессиональный, образовательный, исследовательский, финансово-экономический, практический, управленческий.

5. Потенциал – в центре внимания индивидуальные характеристики личности студента.

6. Условия существования модели – взаимосвязь, подвижность, адаптивность и динамичность всех компонентов, применение инновационных методов воспитания.

7. Критерии эффективности (профессионально-личностное развитие студентов).

Также интерес представляют результаты исследования модели воспитательного пространства в высших учебных заведениях М.Г. Резниченко, который рассматривает данное явление, «с одной стороны, как процесс, с другой – результат индивидуальной и совместной проектной деятельности студентов и преподавателей» [7, с. 49]. Она включает с себя различные подсистемы: «событийно-временную», повышающую сенситивность за счет создания в области пребывания субъектов воспитания; «личностно-профессионального развития», реализующую творческий потенциал всех субъектов воспитания и «институциональную», связывающую преемственность традиций, национальную и региональную специфику.

В основе формирования модели воспитательного пространства находятся психолого-педагогические условия: поиск и исполнение целей и задач воспитательной системы самими субъектами совместной деятельности, субъектный характер всего воспитательного процесса; психолого-педагогическая компетентность всех участников процесса; использование компонентов студенческого самоуправления; социальная и психологическая поддержка адаптации студентов к новым вузовским реалиям. Активность субъектов воспитания, целостность самого процесса воспитательной деятельности, вариативность, гуманизм, толерантность эргономичность, учет возрастных и индивидуальных особенностей как студентов, так и преподавателей – это основные принципы создания и существования воспитательного пространства в вузе. Основой воспитательного процесса автор исследования считает «механизм» – совместную деятельность субъектов (студенты, преподаватели, администраторы) и все вероятные связи и взаимоотношения между ними. К механизмам развития воспитательного процесса М.Г. Резниченко относит управление саморазвитием системы; динамику вовлеченности в совместную эффективную деятельность; использование целевого, рефлексивного, опережающего способов педагогического руководства; переосмысление профессионально-педагогического опыта; рост научно-педагогического потенциала педагогических кадров.

По мнению М.Г. Резниченко, к критериям эффективности существования воспитательного пространства в вузе относятся следующие:

– воспитательные события, которые должны быть лично значимыми для всех субъектов воспитания на микроуровне, мезоуровне, макроуровне;

– сформированность у студентов положительного мнения об учебных и внеучебных контактах со всеми субъектами воспитательного пространства в университетах, институтах и академиях;

– всем субъектам воспитания следует выработать благоприятную оценку целям, задачам, содержанию воспитательной системы вуза;

– в каждом воспитательном событии как условии для развития дальнейшей профессиональной карьеры всеми субъектами воспитания должна осознаваться своя уникальная роль.

В результате анализа предложенного подхода организации воспитательного пространства в вузе можно сделать вывод о том, что данное явление одновременно выступает и как процесс, и как результат совместной деятельности студентов и преподавателей.

По мнению Г.И. Рогалевой, необходимость изучения воспитательного пространства вуза связана с процессом преобразований на всех уровнях российской системы образования [8]. Так как период студенчества является наиболее сенситивным для развития умственных способностей, формирования системы духовно-нравственных ценностей, мировоззрения и укрепления физического здоровья, то высшее учебное заведение становится той основой, которая при помощи воспитания помогает в становлении личности обучающегося. В центре структуры воспитательного пространства вуза находится студенческий и преподавательский коллектив при помощи активной инициативы ректората. Кроме того, в процессе организации данного процесса также находятся связанные между собой и выполняющие свои воспитательные задачи различные институты-организации: кураторства, управления воспитательным процессом, заместителей деканов по воспитательной работе, студенческого самоуправления. В силу уникальности каждого учебного заведения в процессе формирования и дальнейшего существования всего воспитательного пространства вуза также необходимо учитывать традиции вуза, его историю, педагогический опыт, инновации, перспективы его развития и микроклимат как элемент воспитательного пространства.

Согласно исследованиям А.В. Багачук, И.К. Гаврилова, Н.В. Пилипчевской цели и задачи всего педагогического образования в стране оказывают непосредственное влияние на проектирование модели воспитательного пространства в вузе [9]. Поэтому в основе их системы находятся такие принципы организации воспитательного пространства вуза, как системность; преемственность; принцип деятельности; приспособляемость и возможность саморазвития системы воспитания; учет различных ситуаций для применения методик воспитания в каждом структурном компоненте университета на пути к единой концепции воспитания; предоставление возможности для творческого развития всех субъектов воспитания; ориентация на духовно- нравственные идеалы и ценности общества; ясность всей воспитательной системы вуза для всех задействованных в ней субъектов; участие студентов в социально-общественной деятельности; эффективное сочетание самоуправления студентов и административного управления. В результате можно говорить о том, что ключевой задачей образования воспитательного пространства в вузе является создание всех необходимых условий для формирования, развития, саморазвития и самовоспитания личности студента, который обладает гуманистическим мировоззренческим потенциалом, гражданской ответственностью и ключевыми профессиональными компетенциями.

Таким образом, проведенный теоретический анализ различных исследований организации воспитательного пространства в вузах позволяет сделать вывод об актуальности данного вопроса. Это связано с тем, что без функционирующего воспитательного механизма невозможно говорить о целостной личности студента.

Однако рассмотренные теории воспитательного пространства достаточно сложно реализовать в вузах на заочных формах обучения, так как для нее, в отличие от очной формы обучения, характерны такие особенности, как:

– посещение студентами небольшого количества лекций, семинаров и практических занятий;

– большое количество самостоятельной работы для студентов;

– обязательное посещение студентами кратного курса установочных занятий;

– преподаватель выполняет функцию не только лектора, но и консультанта;

– проверка степени усвоения учебного материала обучающимися контролируется преподавателем в основном при помощи проверки письменных работ (контрольных, докладов, рефератов), которые выполняются в межсессионный период;

– разновозрастный состав обучающихся.

В этой связи особо можно отметить проблемы управления качеством воспитательной деятельности, где присутствует прерывистость воспитательно-образовательного процесса. Вследствие этого и возникают затруднения в оценке эффективности всего воспитательного пространства, так как довольно проблематично реагировать на возникающие проблемы вне учебного процесса и не во время сессии. Однако тем не менее на заочной форме обучения в вузе также должно быть создано воспитательное пространство, которое не только формирует и развивает у студентов-заочников духовно-нравственные, культурные ценности, но и воспитывает физически здоровые личности, способные к дальнейшей профессиональной деятельности.

Модель организации воспитательного пространства в высших учебных заведениях на заочной форме обучения подразумевает необходимость создания условий для максимальной и эффективной самореализации студентов-заочников во время сессии и межсессионный период. К таким условиям можно отнести разнообразие форм диалога и взаимодействия преподавательского состава, обучающихся и всех структурных воспитательных отделов; совокупность использования педагогического опыта, традиций и новых элементов деятельности и форм обучения (дистанционный формат); учет психологических и возрастных особенностей студентов, их интересов и личного опыта; существование устойчивых взаимосвязей и отношений между субъектами воспитательного пространства; расширение свободы выбора, что требуется для самовыражения, самоопределения и духовно-нравственного развития личности студента; организация рефлексии для дальнейшей корректировки и улучшения воспитательного пространства. Особенно тщательно необходимо рассматривать возможности развития воспитательной системы с опорой на имеющийся профессиональный опыт студентов-заочников. Все эти условия в той или иной мере влияют на создание эффективного работающего воспитательного пространства вуза на заочной форме обучения, что обеспечивает достижение цели формирования и развития гармонически развитой личности.

Библиографический список


1. Какалина Е.В. *Формирование воспитательного пространства в системе открытого образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2011.
2. Пураева А.В. Нравственное содержание педагогической деятельности. *Вестник Томского государственного университета*. 2009, № 323: 85–88.
3. Баранова Н.А., Баранов А.Е. *Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза:* монография. Тверь: Виарт, 2008.
4. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза – ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов. Казанский педагогический журнал, 2015 № 4.
5. Резниченко М.Г. Проектирование воспитательного пространства в теории и практике высшего образования. *Высшее образование в России*. 2009; №8: 83–89.
6. Жданко Т.А. Образовательно-профессиональное пространство вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента. Автореферат … кандидата педагогических наук. Иркутск, 2012.
7. Резниченко М.Г. Организационно-педагогические и дидактические основы построения «воспитательного пространства вуза». *Известия Самарского научного центра Российской академии наук,* 2009, Т. 11, № 4.
8. Рогалева Г.И. Педагогическая поддержка детских общностей в мультикультурной среде. Улан-Удэ: Издательство БГУ, 1999.
9. Багачук А.В., Гаврилов И.К., Пилипчевская Н.В. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей. *Вестник ТГПУ*. 2008; Выпуск 3 (77): 25–28.


References


1. Kakalina E.V. *Formirovanie vospitatel'nogo prostranstva v sisteme otkrytogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2011.
2. Puraeva A.V. Nravstvennoe soderzhanie pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009, № 323: 85-88.
3. Baranova N.A., Baranov A.E. *Teoreticheskie osnovy postroeniya i funkcionirovaniya vospitatel'nogo prostranstva vuza:* monografiya. Tver': Viart, 2008.
4. Alieva L.V. Vospitatel'nyj potencial obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza – cennostnaya osnova formirovaniya obscheprofessional'nyh kompetencij studentov. Kazanskij pedagogicheskij zhurnal, 2015 № 4.
5. Reznichenko M.G. Proektirovanie vospitatel'nogo prostranstva v teorii i praktike vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; №8: 83-89.
6. Zhdanko T.A. Obrazovatel'no-professional'noe prostranstvo vuza kak pedagogicheskoe uslovie formirovaniya konkurentosposobnosti lichnosti studenta. Avtoreferat … kandidata pedagogicheskih nauk. Irkutsk, 2012.
7. Reznichenko M.G. Organizacionno-pedagogicheskie i didakticheskie osnovy postroeniya «vospitatel'nogo prostranstva vuza». *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk,* 2009, T. 11, № 4.
8. Rogaleva G.I. Pedagogicheskaya podderzhka detskih obschnostej v mul'tikul'turnoj srede. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo BGU, 1999.
9. Bagachuk A.V., Gavrilov I.K., Pilipchevskaya N.V. Vospitatel'noe prostranstvo pedagogicheskogo vuza kak uslovie formirovaniya klyuchevyh kompetentnostej. *Vestnik TGPU*. 2008; Vypusk 3 (77): 25-28.


*Статья поступила в редакцию 08.08.23*

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-46-49

***Nazarova O.I.**, BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: oks.nzrv00@yandex.ru*
***Nikolaev A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: nickan07@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN ENGLISH BY USING AN INTERACTIVE WORKBOOK FOR BILINGUAL STUDENTS OF THE YAKUT SCHOOL.** The article reveals a problem of decreasing interest in reading among students of modern schools. The authors particularly consider how to develop reading skills in English in bilingual students through the use of an interactive workbook on extracurricular classes. The authors determine the importance of the principle of reliance on the native language when teaching a foreign language. Also, the pedagogical potential of interactive technologies is being revealed here. Based on the theoretical materials analyzed in the course of the study, an interactive workbook "LITigra" is being developed. This methodical manual contains literary works in English, their translations into the native languages of students, various exercises to consolidate new vocabulary and content, as well as a test work. At the end of the study, the results of experimental training conducted in order to identify the effectiveness of this technique are analyzed.

*Key words:* **workbook, extracurricular reading, foreign language, native language, interactive technologies, bilinguals**

***О.И. Назарова**, бакалавр, студент Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
*E-mail: oks.nzrv00@yandex.ru*
***А.И. Николаев**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
*E-mail: nickan07@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ ЯКУТСКОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается проблема снижения интереса к чтению среди учащихся современных школ. В частности, рассматривается возможность развития у учащихся-билингвов навыков чтения на английском языке путем применения интерактивной рабочей тетради по внеклассному чтению. Авторами определяется значение принципа опоры на родной язык при обучении иностранному языку, а также раскрывается педагогический потенциал интерактивных технологий. С опорой на теоретические материалы, анализированные в ходе исследования, разрабатывается интерактивная рабочая тетрадь «LIT-игра». Данное методическое пособие содержит литературные произведения на английском языке, их переводы на родные языки учащихся, различные упражнения на закрепление новой лексики и содержания, а также проверочные работы. В конце исследования анализируются результаты экспериментального обучения, проведенного в целях выявления эффективности данной методики.

*Ключевые слова:* **рабочая тетрадь, внеклассное чтение, иностранный язык, родной язык, интерактивные технологии, билингвы**

«Ведущей целью изучения иностранных языков, в том числе и английского, в средней общеобразовательной школе является формирование коммуникативных навыков и умений устной и письменной речи на изучаемом языке, развитие лингвокультурологической компетенции» [1, с. 354]. При этом особое внимание уделяется чтению как важнейшему звену при изучении иностранного языка.

Одним из важных положений в обучении иностранному языку является учет родного языка. Учащийся сможет овладеть иностранным языком лишь в том случае, если он будет хорошо знать свой родной язык и культуру. Из-за этого возникает необходимость применять в якутских школах особые методические принципы обучения иностранному языку.

Как известно, внеклассные занятия по чтению играют важную роль в повышении читательского интереса. Внеклассное чтение предназначено для постоянного улучшения подготовки учащихся к самостоятельному выбору и чтению книг, то есть правильной читательской деятельности детей (умение и привычка думать о книгах перед чтением, во время и после чтения) и кругозора читателя.

Результат формирования читательских умений в большей степени зависит от средств обучения. На занятиях по внеклассному чтению можно использовать различные приемы и методы, которые позволят повысить познавательную активность учащихся. Одним из таких средств обучения может служить интерактивная рабочая тетрадь.

Актуальность работы обусловлена отсутствием материалов интерактивного характера по английскому языку для учащихся-билингвов, где есть опора на родной язык учащихся. Интерактивные технологии обучения являются одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения детей, развития у них творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона.

Цель исследования – разработка и применение интерактивной рабочей тетради для внеклассного чтения по английскому языку для учащихся среднего класса с учетом их билингвального мышления.

Для реализации данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть важность чтения в изучении иностранному языку.
2. Выявить особенности восприятия учащимися-билингвами иноязычных текстов.
3. Определить роль внеклассного чтения в развитии читательской культуры и навыков чтения на иностранном языке.
4. Рассмотреть интерактивную рабочую тетрадь как способ организации внеклассного чтения по иностранному языку.
5. Разработать интерактивную рабочую тетрадь по английскому языку для учащихся-билингвов.
6. Применить рабочую тетрадь на уроке английского языка и провести анализ эффективности данной методики.

Теоретическая значимость: благодаря исследованию раскрыт методический потенциал интерактивной рабочей тетради как способ организации внеклассного чтения по английскому языку. При этом выявлены особенности восприятия иноязычного текста учащимися-билингвами.

Практическая значимость: разработанная для исследования интерактивная рабочая тетрадь может служить примером для создания подобных пособий и может быть применена в якутских школах на уроках внеклассного чтения по английскому языку.

1.1 Чтение как важный аспект в изучении иностранного языка

«Чтение представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, который предполагает извлечение содержащейся в тексте информации, включая воссоздание в процессе чтения авторского замысла» [2].

В обучении иностранному языку чтение можно рассматривать и как цель, и средство. От того, с какой точки мы определяем этот процесс, зависит структура всей работы [3, с. 264–277].

Изучением проблемы чтения в методике преподавания иностранного языка занимались многие выдающиеся исследователи. Среди них можно выделить А.А. Леонтьева, И.Л. Бима, Г.В. Рогову, С.К. Фоломкину, И.А. Зимнюю, М.В. Ляховицкого и многих других.

В классификации видов чтения большинство лингвистов и методистов сходятся к одной точке зрения, которую основательно раскрыла К.С. Фоломкина. Она описывает четыре вида чтения: «*просмотровое, изучающее, ознакомительное* и *поисковое*» [4, с. 86].

Федоткина Е.В., исходя из условий обучения, выделяет «парные подвиды чтения:

– *по способу и характеру учебной работы с текстом* – интенсивное (intensive reading) и экстенсивное чтение (extensive reading);

– *по степени самостоятельности учащегося в процессе чтения* – подготовленное и неподготовленное чтение; чтение со словарем и без словаря; чтение с частично и полностью снятыми трудностями;

– *в зависимости от участия родного языка в процессе чтения и проверке понимания прочитанного* – беспереводное и переводное чтение» [2].

В процессе обучения иностранному языку все виды учебного чтения взаимодействуют и дополняют друг друга.

**I. Теоретико-методологические особенности организации внеклассного чтения по английскому языку**

1.2 Особенности восприятия учащимися-билингвами иностранных текстов

При восприятии художественного текста (да и текста в целом) огромную роль играют мышление читателя, его прошлый опыт, взгляды на мир, чувства и эмоции. Поэтому этот процесс считается сложной деятельностью. Следовательно, правильность и полнота понимания художественного текста напрямую зависит от того, насколько богат индивидуальный опыт читателя. А этот опыт связан с его жизнью и складывается из знания им культуры, нравов, традиций и быта своего народа [5, с. 88].

В школах Республики Саха (Якутия), где государственными языками одновременно являются русский и якутский, в большинстве учатся билингвы. Поэтому принцип опоры на родной язык при обучении иностранному языку становится важным ввиду того, что у каждого билингва имеется доминантный язык и своя лингвокультура.

Как правило, «билингвами называют детей, которые общаются на родном языке только в кругу этнической группы (семьи, родственников, друзей и т. д.), все остальное общение у них происходит на неродном языке» [5, с. 88].

Для успешного усвоения учащимися-билингвами иноязычных текстов следует развивать такие умения, как:

1) сопоставлять и сравнивать персонажей из иностранных произведений с персонажами из родной литературы;

2) определять национальную картину мира в различных национальных произведениях;

3) давать ответ на проблемный вопрос, интерпретировать сюжет читаемого текста;

4) обнаруживать и определять образы-символы в произведениях иностранных авторов и писателей родной литературы;

5) сопоставлять оригинальный текст и перевод и т. д.

1.3 Интерактивная рабочая тетрадь как способ организации внеклассного чтения по английскому языку

Ведущим средством обучения на уроках внеклассного чтения является учебник (книга). Однако, как установлено психологами, «...человек лучше всего запоминает те знания, которые использовал в каких-то собственных действиях, практически опробовал, применил к решению реальных задач. Все остальное, не нашедшее практического применения, обычно рано или поздно забывается» [6, с. 11]. В связи с этим необходимо искать такие средства обучения, которые позволяют учащимся активно работать с текстом художественного произведения. К таким работам можно отнести чтение, выделение нужных элементов, подчеркивание, соединение, рисование, исключение и т. д. Одним из таких инструментов, который широко используется в современных школах, является рабочая тетрадь.

Под рабочей тетрадью подразумевают «полифункциональное дидактическое пособие с печатной основой, содержащее различные типы заданий как для самостоятельной работы, так и для работы под руководством учителя» [7, с. 27].

Ввиду того, что сейчас происходит активное внедрение современных педагогических технологий, возникает вопрос интегрирования традиционной рабочей тетради в интерактивное учебное пособие.

Интерактивное учебное пособие – это «электронное средство обучения, являющееся источником учебной информации и дополняющее учебник,

содержащее темы учебного материала в более расширенном плане и работающее в режиме непосредственного взаимодействия человека и компьютера» [8, с. 258].

В методологии образования интерактивные пособия считаются новым типом образовательного ресурса. Их цель – дать учащимся возможность улучшить свои знания и навыки. Это позволяет организовать индивидуальные процессы обучения и в то же время проверять усвоение учебных материалов.

**II. Методика работы по интерактивной рабочей тетради на уроке внеклассного чтения по английскому языку**

2.1 Разработка интерактивной рабочей тетради для внеклассного чтения по английскому языку на основе принципа опоры на родной язык

С опорой на теоретические сведения для экспериментальной апробации была разработана интерактивная рабочая тетрадь по английскому языку «LIT-игра» (англ. *literature* ‘литература’ и русск. *игра*) для 8 классов якутской школы для самостоятельного чтения в рамках программы внеклассного чтения по английскому языку. Рабочая тетрадь представлена в виде презентации в PowerPoint, содержащая в себя ссылки на интернет-ресурсы. Это эффективно в связи с тем, что в интернет-ресурсах много возможностей для создания интересных для детей упражнений, и тем, что здесь можно использовать различные источники и интегрировать их на одном месте. Помимо этого, электронное пособие лучше тем, что оно экономит на бумажных расходах и обеспечивает ученикам доступ к нему с мобильных устройств или компьютеров.

Интерактивная рабочая тетрадь LIT-игра содержит различные литературные произведения на английском языке, которые сгруппированы по уровням сложности, тем самым основываясь на принципе вариативности. Это дает читателю право выбирать подходящие по его уровню владения английским языком произведения. Представляем список литературных произведений, входящих в рабочую тетрадь (рис. 2.1.1).

Данное интерактивное методическое пособие состоит из четырёх блоков:

***1. Заголовок и основные сведения о произведении, об его авторе (если имеется)***

Это является первым и важным этапом ознакомления с произведением. Поэтому необходимо грамотно подобрать картину, составить вступительный текст, чтобы замотивировать школьников прочитать это произведение. Основой этого текста служит короткий рассказ о герое и открытый вопрос об его судьбе. Также в качестве дополнительной фишки можно добавить интересный факт.

***2. Текст с выделенными словами и с их объяснениями на родном языке, а также переводы текста на якутский и русский языки***

Это основная часть интерактивной рабочей тетради. Задача этого блока – составить комфортные условия для чтения и достичь полного восприятия читателем литературного текста. Чтобы облегчить прочтение иностранного произведения, мы выделили сложные для понимания школьниками среднего класса слова (рис. 2.1.2) и дали им объяснения в двух вариантах: на якутском и русском языках (рис. 2.1.3). Как говорилось ранее, опора на родной язык благотворительно влияет на изучение нового материала.

***3. Упражнения игрового характера на лексику и на понимание содержания произведения***

Этому блоку рабочей тетради дана роль закрепления содержания прочитанного произведения и новых изученных слов, а также развития критического, творческого и аналитического мышления. Для этого блока были разработаны упражнения на таких сайтах, как learning.apps, WordWall и Google Forms (рис. 2.1.4). Типы заданий: соотнесение слов с их переводами на родной язык учащихся; тест на содержание с множественным выбором ответов; заполнение пропусков в предложении; распределение слов по группам; работа с картинками; упорядочивание частей предложения; вопросы с кратким ответом и т. д. При самостоятельной работе с заданиями школьник прилагает все свои усилия к их выполнению. Благодаря этому изучаемый материал усваивается более качественно. Также благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются внимание, память, мышление, творческие способности. Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковой и психологический барьеры.

***4. Контрольная работа***

Контрольная работа нацелена на то, чтобы определить, насколько учащийся усвоил новую лексику и понял содержание прочитанного произведения. Она представлена в виде тестирования в Google Форме. Ученик самостоятельно выполняет задания и отправляет отчет учителю. Тот, в свою очередь, оценивает работу ученика и анализирует его прогресс.

Разработанная нами интерактивная рабочая тетрадь LIT-игра может быть использована как на уроках английского языка в якутских школах для развития читательских навыков, так и для самостоятельного чтения с помощью ПК и смартфона или планшета в домашних условиях, так как созданные игры можно опубликовать для всеобщего пользования.

Основная идея интерактивной работы, которая может быть создана благодаря этому сервису, заключается в том, что учащиеся могут в игровой форме проверить и закрепить свои знания. Эта методика способствует формированию навыков и познавательного интереса к определенной области изучения.




Рис. 2.1.1 Главная страница интерактивной рабочей тетради LIT-игра с названиями произведений

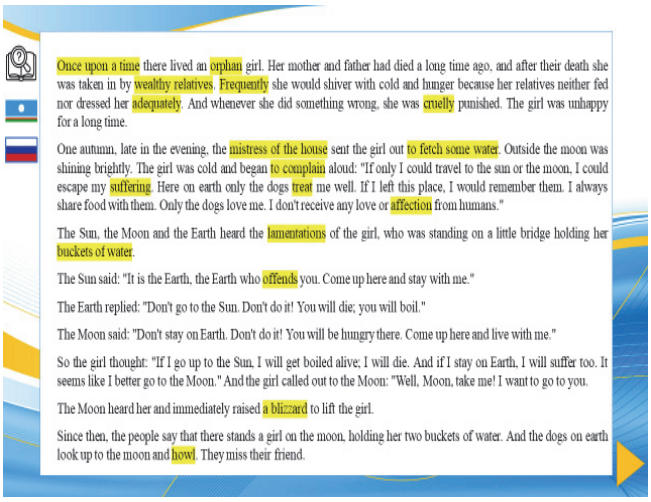



Рис. 2.1.2 Текст с выделенными словами

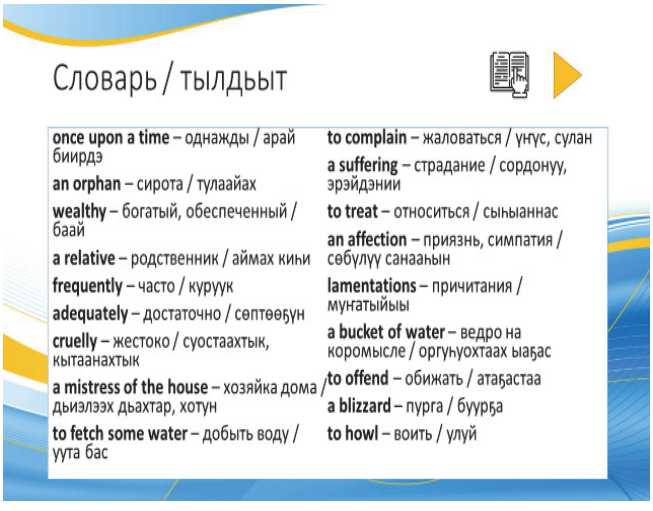



Рис. 2.1.3 Словарь

2.2. Обсуждение результатов экспериментального обучения с применением интерактивной рабочей тетради

Для того чтобы выявить эффективность использования интерактивной рабочей тетради LIT-игра при развитии навыков чтения, нами было проведено экспериментальное обучение среди учеников 8-х классов в МОБУ «Саха гимназия ГО «город Якутск»».

Экспериментальное исследование проходило во 2 учебном полугодии 2023 г., когда учащиеся заканчивали седьмой модуль УМК «Spotlight 8» (Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. – Москва: Express publishing: Про-

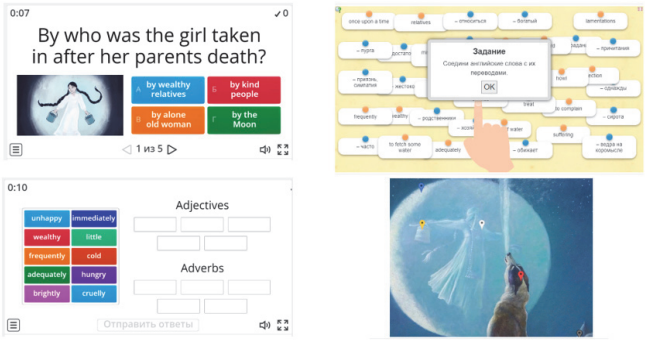



Рис. 2.1.4 Игры на электронных ресурсах learning.apps, WordWall

свещение, 2018). Поэтом эксперимент проходил в рамках восьмого модуля – «Pastimes («На досуге»).

Учащиеся были распределены на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Исследование проводилось в три этапа: *констатирующий, формирующий и контролирующий.*

На **констатирующем** этапе было проведено тестирование, состоящее из 17 вопросов на онлайн-сервисе Google Формы, составленное специально для выявления умений восприятия иноязычного текста и понимания его содержания. Итоги показали, что уровень читательского навыка у респондентов КГ и ЭГ примерно одинаков. По полученным результатам диагностики констатирующего этапа на выявление сформированности знаний по чтению можно отметить, что большинство учеников получили оценку «4».

На **формирующем** этапе было проведено экспериментальное обучение с применением упражнений, разработанных для интерактивной рабочей тетради LIT-игра. При этом оно было проведено только для экспериментальной группы. А учащиеся контролирующей группы обучались в традиционном формате.

Игровые тестирования с разработанными нами упражнениями на формирование читательских навыков использовались:

1. Во время закрепления изученного материала.
2. Для проверки уровня сформированности навыков чтения у учащихся.

Результаты этапа формирования: учащиеся активно работали на занятиях и проявляли интерес во время тестирования игр на онлайн-платформах. Большинство респондентов поняли задачу, лишь нескольким потребовалась небольшая консультация с объяснением в процессе работы.

На **контролирующем** этапе было проведено повторное исследование по выявлению степени развития сформированности навыков чтения в виде теста, также разработанного на онлайн-сервисе Google Формы. Этот этап эксперимента так же, как и на констатирующем этапе, был проведен в обеих группах.

На примере экспериментальной группы мы выявили, что читательский навык сформировался с большей скоростью, а у учеников вырос интерес, они ознакомились с интерактивной рабочей тетрадью LIT-игра, научились выполнять задания на ПК и смартфоне, повышая также информационную компетентность.

Таким образом, результаты диагностического теста по выявлению уровня усвоения английской лексики на контролирующем этапе дали основание констатировать наличие положительных педагогических эффектов от экспериментальной работы, проведенной с учащимися 8-х классов. Это доказывает увеличение динамики уровня навыка чтения на этапе контроля по сравнению с констатирующим этапом.

В заключение хочется отметить, что в ходе данной работы цель была достигнута, и мы обнаружили, что, разработав такую рабочую тетрадь, можно добиться максимального усвоения учащимися материалов по зарубежным литературным произведениям.

Результатом нашей работы является методическая разработка по организации внеклассного чтения с помощью интерактивных рабочих тетрадей. Мы разработали комплекс упражнений для развития навыков чтения в процессе самостоятельного обучения чтению, структуру интерактивных рабочих тетрадей и уроков внеклассного чтения в восьмом классе. Содержание данного пособия включает в себя девять сказок из якутской, русской и английской литературы. Сюжет этих сказок затрагивает тему любого учебника английского языка, поэтому наш комплекс может быть включен в школьную программу.

Таким образом, организация внеклассного чтения на английском языке с самостоятельной работой на основе интерактивных рабочих тетрадей помогает повысить интерес к чтению и развить навыки самостоятельного чтения и анализа литературных произведений. Взаимодействие принципа опоры на родной язык с интерактивными технологиями обучения эффективно не только для учащихся, но и для учителей.

Библиографический список


1. Ермаков В.Л. Внеклассное чтение как методическое средство мотивации к обучению в процессе изучения английского языка в средней школе. *Известия Тульского государственного университета.* 2012; № 3: 354–365.
2. Федоткина Е.В. *Чтение на иностранном языке и его роль в учебном процессе в неязыковом вузе*. Available at: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/43261/ssoar-kirov2015-13-fedotkina-.pdf?sequence=1
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*: учебник. Москва: Высшая школа, 1982.
4. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе:* учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа, 2005.
5. Кольчикова Н.Л. Особенности восприятия инокультурного текста учащимися-билингвами. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009; № 9: 86–90.
6. Бадмаев Б.Ц. *Психология и методика ускоренного обучения*. Москва: Гуманитарный издателльский центр “Владос”, 1998.
7. Хоменко Е.В. Рабочая тетрадь по литературному чтению как средство формирования читательских умений у учащихся начальной школы. *Ученые записки НовГУ*. 2020; № 1 (26): 26–34.
8. Саликов Д.А. Роль интерактивных учебных пособий в обучении школьников в условиях введения ФГОС второго поколения. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 8: 257–260.


References


1. Ermakov V.L. Vneklassnoe chtenie kak metodicheskoe sredstvo motivacii k obucheniyu v processe izucheniya anglijskogo yazyka v srednej shkole. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 3: 354-365.
2. Fedotkina E.V. *Chtenie na inostrannom yazyke i ego rol' v uchebnom processe v neyazykovom vuze*. Available at: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/43261/ssoar-kirov2015-13-fedotkina-.pdf?sequence=1
3. Gez N.I., Lyahovickij M.V., Mirolyubov A.A. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*: uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
4. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
5. Kol'chikova N.L. Osobennosti vospriyatiya inokul'turnogo teksta uchaschimisya-bilingvami. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; № 9: 86-90.
6. Badmaev B.C. *Psihologiya i metodika uskorennogo obucheniya*. Moskva: Gumanitarnyj izdatell'skij centr “Vlados”, 1998.
7. Homenko E.V. Rabochaya tetrad' po literaturnomu chteniyu kak sredstvo formirovaniya chitatel'skih umenij u uchaschihsya nachal'noj shkoly. *Uchenye zapiski NovGU*. 2020; № 1 (26): 26-34.
8. Salikov D.A. Rol' interaktivnyh uchebnyh posobij v obuchenii shkol'nikov v usloviyah vvedeniya FGOS vtorogo pokoleniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 8: 257-260.


*Статья поступила в редакцию 18.08.23*

УДК 37.012 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-49-52

***Petrusevich A.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru*

**THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL CAPITAL OF ADOLESCENTS.** The article analyzes a concept of social capital and its features of manifestation in human activity. The main attention is paid to the study of possibilities of the digital educational environment as a factor influencing the development of the social capital of adolescents. The pedagogical analysis of the activity of teachers in a modern school indicates the presence of a number of problems faced by teachers engaged in educational work. The general characteristics of these problems give grounds to make effective decisions that contribute to solving the problems of education. One of the main conclusions made in the article is the conclusion that the digital educational environment of the school has a significant impact on the process of formation and development of the social capital of adolescents. It

changes the mechanisms of socialization of modern teenagers, forming their knowledge and skills about interaction in social networks. The success of the acquisition of social capital by adolescents largely depends on the pedagogically appropriate use of modern methods of education and taking into account all aspects of the digital environment.

*Key words:* **social capital, digital educational environment, information and communication technologies, forms of education**

***А.А. Петрусевич,*** *д-р пед. наук, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*

# ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПОДРОСТКОВ

В статье анализируется понятие «социальный капитал» и особенности его проявления в человеческой деятельности. Основное внимание в работе уделяется изучению возможностей цифровой образовательной среды как фактора, оказывающего влияние на развитие социального капитала подростков. Педагогический анализ деятельности педагогов в современной школе указывает на наличие ряда проблем, с которыми столкнулись педагоги, осуществляющие воспитательную работу. Общая характеристика этих проблем дает основание принимать эффективные решения, способствующие решению задач воспитания. Одним из главных выводов, сделанных в статье, является вывод о том, что цифровая образовательная среда школы оказывает существенное влияние на процесс формирования и развития социального капитала подростков. Она изменяет механизмы социализации современных подростков, формируя их умения и знания о взаимодействии в социальных сетях. Успешность приобретения социального капитала подростками во многом зависит от педагогически целесообразного использования современных методов воспитания и учета всех сторон цифровой среды.

*Ключевые слова:* **социальный капитал, цифровая образовательная среда, информационно-коммуникативные технологии, формы воспитания**

Социальные процессы, происходящие в обществе (социальная поляризация, стирание границ между уровнями образования, появление новых социальных групп в обществе, усложнение социальной структуры общества и др.), требуют по-новому оценить вопросы социального самоопределения молодежи и перспективы ее участия в общественном производстве. Цифровизация, затрагивающая все сферы жизни общества, вносит значительные изменения в процессы социализации молодежи, в построение жизненных ориентиров, в развитие мобилизационного ресурса общества.

Целью настоящей статьи является изучение педагогического потенциала цифровой образовательной среды школы как фактора развития социального капитала подростков. В процессе реализации цели решались следующие задачи: теоретический анализ понятия социальный капитал; характеристика особенностей проявления социального капитала подростков в цифровой образовательной среде; педагогические условия развития социального капитала подростков в цифровой образовательной среде.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении цифровой образовательной среды как ресурса развития социального капитала подростков.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании педагогических возможностей и условий цифровой образовательной среды как средства развития социального капитала подростков.

Научный поиск механизмов и способов социализации подростков в современном пространстве побуждает исследователей изучать такие аспекты социализации, как формирование социального капитала подрастающего поколения. Особую актуальность и значимость проблема развития социального капитала подрастающего поколения приобретает в связи с тем, что «процесс участия молодежи в социальном воспроизводстве трансформируется в социально-активную деятельность и совпадает с процессом социализации в целом. Поиск своей личностной уникальности, её содержания и структуры непосредственно связан с рефлексией жизненных планов, целей и путей самоопределения» [1, с. 59].

Необходимость исследования процесса развития социального капитала подростков, представляющих особую категорию молодежи, можно объяснить ещё и тем, что осознание ресурсов и возможностей для личностного развития подростков влияет на необходимость и способность адекватно планировать и проектировать своё будущее.

Понятие социального капитала первоначально рассматривалось в социальной философии, политологии, социологии. Далее появились достаточно спорные экономические концепции социального капитала, в последнее десятилетие идея социального капитала позволяет рассматривать сферу образования как область совершенствования социального капитала личностью и получает своё развитие в педагогических исследованиях.

Обращение к определению социального капитала мы находим у известных американских социологов и политологов. Так, например, в работах известного социолога П. Бурдьё «социальный капитал рассматривается как дифференцирующий и конструирующий фактор социального поведения и взаимодействия людей» [2, с. 63]. Американский социолог Дж. Коулман акцентирует внимание на том, что социальный капитал, в отличие от человеческого, растёт и развивается за счет активности индивидуумов, и развивается в условиях «…формирования обязанностей и ожиданий, доверия и норм посредством создания добровольных ассоциаций» [3, с. 160]. Р. Патнем уточняет понимание социального капитала, характеризуя его как ресурс, содержащийся в связях между людьми. Социальный капитал – это «характеристики социальной жизни – сети, нормы и доверие, которые побуждают участников к более эффективному совместному действию по достижению общих целей» [4, с. 63]. Интерес представляет точка зрения футуролога Ф. Фукуямы, который социальный капитал определяет через формирование доверия в обществе. Точнее сказать, он утверждает, что социальный капитал возникает как результат доверия в обществе [5, с. 12].

Как показывает проведённый теоретический анализ, понятие «социальный капитал» является многогранным, сложным, и как объект исследования оно относится к междисциплинарным, многоаспектным понятиям. Определение социального капитала как «совокупности актуальных человеческих ресурсов, которые связаны крепкими сетями связей, более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания» [6, с. 173], способствует раскрытию тех возможностей, которые содержит образовательная среда современной школы.

На формирование социального капитала подростка существенно влияет образование, которое является основным фактором и результатом деятельности системы образования. Взаимодействие с одноклассниками, учителями, администрацией в течение многих лет, другими субъектами образовательного процесса, возникающие контакты являются ресурсами личностного развития подростка, которые как воздействуют на становление индивидуального социального капитала личности, так и становятся возможными благодаря накопленному социальному капиталу.

Необходимость формирования социального капитала подростка приобретает особое значение в условиях интенсивно развивающейся цифровой среды, которая, в свою очередь, способствует расширению социальности информационного виртуального пространства. Являясь средой современной коммуникации, виртуальное пространство практически влияет на все сферы человеческой жизни [7]. Если изменяется коммуникативная среда подрастающего поколения, то меняются и механизмы социализации подростка, лежащие в основе формирования и развития его социального капитала, отодвигая на второй план семью, школу как традиционных носителей поведенческих норм и правил.

Появление нового вида социальной реальности – виртуальной, которая становится частью повседневности, позволяет нам говорить о социальной виртуальности, способствующей возникновению новых форм взаимодействия и новых типов взаимодействия подростков с окружающими его людьми, что существенно влияет на основу приобретаемого социального капитала подростка [8]. Изменение организации образовательного процесса в школах прежде всего связано с тем, что учащийся взаимодействует с виртуальной средой как социальной и при этом является субъектом социальных норм и отношений. А учитывая, что эта среда становится все более значимой в жизни подростка, можно делать акцент именно на её сетевой социальности, на социализирующих потенциалах этой среды.

При таком подходе к анализу цифровой среды, как сферы, способствующей формированию социального капитала подростков, эта среда и её составляющие связываются с понятием деятельности и рассматриваются как замысел, процесс и продукт (результат) такой деятельности – прежде всего, деятельности духовно-практической» [9, с. 109–110]. Известно, что цифровая среда школы способствует появлению новых видов социальных, досуговых практик. Новые досуговые практики настолько распространены, что можно говорить о том, что социальные сетевые коммуникации занимают большую часть свободного времени подростков, вытесняя их занятия спортом, чтение литературы. Современные подростки своё свободное время в основном проводят в социальных сетях в сфере виртуальных взаимодействий. Однако «…такое погружение в цифровую среду может выполнять и десоциализирующую функцию, так как она воздействует непосредственно на сознание человека, расширяя его когнитивные и коммуникативные способности и изменяя систему ценностей, динамика изменения которой остаётся неизученным вопросом» [10, с. 47].

Длительность пребывания современного подростка в виртуальной среде актуализирует изучение проблемы её влияния на его личность и, естественно, на накопление социального капитала. В современной педагогике сделаны первые попытки изучения воспитательных возможностей цифровой среды, влияющих на позитивную социализацию школьников, непринятие социальных норм и отношений. Но изучение цифровой среды школы и её ресурсов в совершенствовании

социального капитала подростка остаётся актуальной задачей для педагогической науки и практики.

Мы предполагаем, что обогащённая средствами информационных коммуникационных технологий образовательная среда школы становится ресурсом совместной деятельности субъектов образовательного процесса, который обеспечивает включенность подростков в различные формы социального взаимодействия, требующие от подростка овладения соответствующим набором социальных действий, которые расширяют его социальные контакты, меняются и механизмы социализации. В этом контексте необходимо исследовать те обстоятельства, при которых погружение в цифровую образовательную среду современной школы, осознание её возможностей учителем и подростком будет восприниматься как присвоение социального капитала личности, который существенно повлияет на её социальную успешность.

Рассматривая педагогический потенциал цифровой образовательной среды общеобразовательной школы, мы обратили внимание на действующие сегодня виртуальные образовательные сообщества. Исходя из концепции доверия, разработанной Р. Швайером, можно говорить о том, что виртуальное образовательное сообщество имеет возможность выстраивать целую систему различных контактов, в которых его участники в процессе интенсивного взаимодействия устанавливают различные правила, нормы, ограничения. Интенсивность таких контактов формируют взаимное доверие между участниками социальных интеракций. А это означает, что виртуальные сообщества выступают как носители социального капитала, величина которого зависит не только от интенсивности, но и от наличия взаимных интересов, целей, потребностей в контактах [11, с. 10].

Исследуя особенности развития социального капитала подростков в цифровой образовательной среде школы, мы обратили внимание на то, что его динамика во многом зависит от тех отношений, которые сложились между детьми в процессе различного взаимодействия. Если эти отношения носят характер дружбы, сотрудничества, взаимоподдержки и помощи друг другу, то обмен знаниями, информацией, опытом усиливает социальный капитал, несмотря на то, что все интеракции осуществляются в цифровой среде. Отсюда следует, что в цифровой среде формируется так называемый совокупный социальный капитал, который служит обмену опытом, знаниями, информацией, чувствами и отношениями участников взаимодействия при решении различных образовательных или жизненных проблем и задач подростками.

Изучение различных аспектов проблемы социализации подростков в цифровой образовательной среде школы позволило выявить различные стороны цифровой среды, оказывающей влияние на развитие социального капитала подростков. К наиболее значимым (сильным) сторонам цифровой образовательной среды, в которую объективно вовлечены подростки (школа), следует отнести наличие новых направлений и содержания образовательной деятельности. Привычность нахождения современных подростков в виртуальном пространстве Интернета позволяет акцентировать внимание на формировании их коммуникативных умений и навыков посредством использования разнообразных форм сетевой коммуникации.

Опросы, форумы, голосование, персональные сообщения, видеосвязь и др. включают подростков в интерактивное общение, в рамках которого развиваются новые виды взаимодействия педагогов с подростками, подростков друг с другом. Участие подростков и педагогов в обсуждениях, форумах тематических онлайн-конкурсов, в размещении тематических блогов и др. позитивно влияет на формирование их коммуникативного опыта как одного из оснований социального капитала. Цифровая образовательная среда современной школы является важным педагогическим условием проектирования индивидуального образовательного маршрута в приобретении современных знаний подростками.

В то же время, анализируя школьную цифровую образовательную среду, следует отметить слабые стороны. Здесь необходимо увидеть, что сетевой формат ограничивает межличностное общение, его эмоциональность, проявление эмпатии, рефлексии. Поэтому формирование позитивного социального и коммуникативного опыта подростков в цифровой образовательной среде осложняется, требует новых подходов.

Наши исследования показывают, что педагоги, работающие в современной школе, испытывает определённые трудности, связанные с идентификацией реакции подростков, их чувств, эмоций, настроений. Педагог, равно как и подросток, должен проникать в происходящее, понимать отношение подростков к происходящему. Но в реальной педагогической практике мы часто наблюдаем неготовность педагогов к полноценной работе с информационными коммуникативными технологиями, педагогически нецелесообразным использованием виртуального пространства в развитии социального капитала подростков.

Вышеназванные стороны цифровой образовательной среды школы расширяют возможности педагогического сопровождения процесса присвоения подростком социального капитала как в реальном, так и виртуальном мире. Открытый комплекс ресурсов, информационно-коммуникативных технологий (смешанное обучение, дистанционное обучение, сетевая коммуникация, сетевые проекты, веб-квесты, онлайн-игры обучающего характера и т. д.) можно рассматривать как социальный капитал, которым овладевает подросток для создания платформы своей успешности в обучении и в будущей профессии.

Наличие таких возможностей для развития личности подростка требует от педагогов постоянного обновления педагогических технологий, средств и форм обучения и воспитания, овладения новыми компетенциями и профессиональными обязанностями, так как виртуализация жизни изменяет интеллект, тип мышления, личностные, психосоциальные характеристики подростков. От готовности педагога к интерактивному обучению и взаимодействию в условиях цифровой образовательной среды зависит осознанное и мотивированное отношение подростков к освоению тех возможностей, которые в ней содержатся. Только благодаря широкому спектру инструментов интерактивного обучения, взаимодействия, разнообразию информационных ресурсов, используемых в образовательных и воспитательных целях, появляется возможность вовлечения подростков в процесс развития собственного социального капитала.

В заключение следует отметить, что цифровая образовательная среда школы оказывает существенное влияние на процесс формирования и развития социального капитала подростков. Она изменяет механизмы социализации современных подростков, формируя их знания и умения о взаимодействии в социальных сетях. Успешность приобретения социального капитала подростками как одного из значимых средств построения их образовательных целей и планирования жизни, как способа интеграции в социальное пространство общества и активного участия в его жизни во многом зависит от педагогически целесообразного использования современных методов воспитания и учета всех сторон цифровой среды.

Библиографический список


1. Макеева Т.В. Интерпретация концепции «социальный капитал» в современной литературе. *International Scientific Review*. 2016; № 1: 63.
2. Бурдье П. Формы капитала. *Экономическая социология*. 2002; Т. 3, № 5: 60–74.
3. Putnam R.D. Soziales Kapital in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA. *Bürgerlichen Engagement und Zivilgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2002: 257–272.
4. Фукуяма Ф. *Конец истории и последний человек*. Перевод с английского М.Б. Левина. Москва: АСТ, 2015.
5. Бодак Е.Ф. Уровень школьного социального капитала подростков-воспитанников сиротских учреждений. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2017; № 2: 172–180.
6. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы. *Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова*. 2018; № 1 (97): 3–9.
7. Теркулова И.Н. *Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во Франкоговорящих странах (Франция, Канада)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2019.
8. Беляев Г.Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2020; № 4: 109–121.
9. Воропаев М.В. Виртуальные и смешанные реальности и воспитание. *Педагогика*. 2011; № 5: 45–51.
10. Плешаков В.А. О социальном воспитании в контексте киберсоциализации человека. *Вопросы воспитания*. 2010; № 4 (5): 89–98.
11. Schwier R.A. *Bayesian belief network approach for analysis of intercultural collaboration in virtual communities using social capital theory*. 2007. Available at: http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1769929


References


1. Makeeva T.V. Interpretaciya koncepcii «social'nyj kapital» v sovremennoj literature. *International Scientific Review*. 2016; № 1: 63.
2. Burd'e P. Formy kapitala. *`Ekonomicheskaya sociologiya*. 2002; T. 3, № 5: 60-74.
3. Putnam R.D. Soziales Kapital in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA. *Bürgerlichen Engagement und Zivilgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2002: 257-272.
4. Fukuyama F. *Konec istorii i poslednij chelovek*. Perevod s anglijskogo M.B. Levina. Moskva: AST, 2015.
5. Bodak E.F. Uroven' shkol'nogo social'nogo kapitala podrostkov-vospitannikov sirotskih uchrezhdenij. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2017; № 2: 172-180.
6. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy: vozmozhnosti i ugrozy. *Vestnik R`EU im. G.V. Plehanova*. 2018; № 1 (97): 3-9.
7. Terkulova I.N. *Cifrovaya sreda kak pedagogicheskoe uslovie pozitivnoj socializacii obuchayuschihsya vo Frankogovoryaschih stranah (Franciya, Kanada)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk, 2019.

8. Belyaev G.Yu. Social'no-cifrovaya sreda kak istochnik novyh vozmozhnostej i novyh riskov dlya sovremennogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; № 4: 109-121.
9. Voropaev M.V. Virtual'nye i smeshannye real'nosti i vospitanie. *Pedagogika*. 2011; № 5: 45-51.
10. Pleshakov V.A. O social'nom vospitanii v kontekste kibersocializacii cheloveka. *Voprosy vospitaniya*. 2010; № 4 (5): 89-98.
11. Schwier R.A. *Bayesian belief network approach for analysis of intercultural collaboration in virtual communities using social capital theory*. 2007. Available at: http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1769929

*Статья поступила в редакцию 08.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-52-55

***Pismenniy E.V.**, Cand. of Sciences (Cultural Studies), Ural Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: EVPismennyj@fa.ru*

***Podpovetnaya Yu.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Ural Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru*

***Mihailova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Ural Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: svmihajlova@fa.ru*

**DIGITAL TRANSFORMATION OF MODERN UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE BY THE EXAMPLE OF TEACHING FOREIGN VOCABULARY AT A NON-LINGUISTIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.** The given article introduces a model of integration of mobile technologies into the process of teaching vocabulary in the process of foreign languages teaching at the non-linguistic higher educational institution. Usage of online services and mobile applications in teaching foreign vocabulary is able of increasing effectiveness of memorizing new words, together with developing students' self-sufficiency and motivation for studying the foreign language. The authors classify the software tools with the basement of the methodical principles, emphasizing and analyzing the most actual digital tools to be used in study at the stages of semantization of the new vocabulary, mastering the vocabulary skills and using the mastered lexical items in speech activity. The article gives a detailed analysis of using online dictionaries, mobile applications, based on the technology of introducing flashcards, as well as mobile instruments for development of the skills of practicing the memorized vocabulary in speech activity. The article is intended for teachers of foreign languages at higher educational institutions. It enables them to evaluate the possibility to integrate digital mobile technologies, actual in the modern world, into the traditional model of teaching.

*Key words:* **mobile technologies, online dictionary, mobile application, flashcard, lexical skills, podcast**

***Е.В. Письменный**, канд. культурологии, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, Уральский филиал, г. Челябинск, E-mail: EVPismennyj@fa.ru*

***Ю.В. Подповетная**, д-р пед. наук, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, Уральский филиал, г. Челябинск, E-mail: y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru*

***С.В. Михайлова**, канд. пед. наук, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, Уральский филиал, г. Челябинск, E-mail: svmihajlova@fa.ru*

# ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье представлена модель интеграции мобильных технологий в процесс обучения лексике в рамках преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Применение онлайн-сервисов и мобильных приложений в обучении иноязычной лексике способно увеличить эффективность запоминания новых слов, а также развить у студентов самостоятельность и мотивацию к изучению иностранного языка. Авторы проводят типологизацию программных средств на основе методических принципов, выделяя и анализируя наиболее актуальные цифровые инструменты для применения в учебном процессе на этапах семантизации новой лексики, автоматизации лексических навыков и применения изученных лексических единиц в речевой деятельности. Подробно анализируются возможности применения онлайн-словарей, мобильных приложений, основанных на технологии использования флэш-карточек, а также мобильных инструментов для развития навыков применения изученной лексики в речевой деятельности. Статья предназначена для преподавателей иностранных языков в неязыковом вузе. Она позволяет оценить возможность интеграции в традиционную модель преподавания актуальных в современном мире цифровых мобильных технологий.

*Ключевые слова:* **мобильные технологии, онлайн-словарь, мобильное приложение, флэш-карточка, лексические навыки, подкаст**

***Данное исследование выполнено при поддержке научного фонда Уральского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации***

Традиционная модель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в силу отсутствия аутентичной языковой среды обладает сниженной эффективностью. Особенно, по мнению авторов, эта проблема ярко выражается в сфере обучения иноязычной лексике. Традиционная методика обладает слишком суженным спектром инструментов для успешного овладения студентами новой лексикой. Эту проблему представляется возможным решить посредством применения цифровых технологий, обладающих широким инструментарием для организации эффективной работы с лексическим материалом изучаемого языка.

Актуальность исследования определяется наличием вышеописанной проблемы и необходимостью в разработке дополнительной модели развития лексических навыков иностранного языка с применением мобильных цифровых сервисов.

Целью исследования является разработка модели применения мобильных цифровых технологий для развития лексических навыков. В соответствии с заданной целью исследования представляется необходимым выделить следующие задачи:

– анализ теоретической модели обучения лексике;

– определение методических принципов типологизации цифровых инструментов для развития лексических навыков;

– типологизация цифровых технологий, актуальных для организации эффективной работы над иноязычной лексикой;

– изучение, экспериментальное применение и выделение наиболее продуктивных цифровых инструментов для формирования качественных навыков овладения лексическим материалом.

Научная новизна исследования определяется новаторским характером включаемых в обучение мобильных цифровых технологий, а также разработкой системной модели применения данных средств с целью увеличения эффективности и мотивации к овладению иноязычной лексикой.

Теоретические методы исследования включают в себя анализ существующей методической модели обучения лексике, анализ присутствующего в доступности программного инструментария с выделением его наиболее значимых свойств и качеств, классификацию для проведения типологического анализа доступного программного обеспечения и синтез выделенных инструментов для получения системной картины эффективных программных средств.

Практические методы исследования включают в себя наблюдение для выявления обучаемых, демонстрирующих трудности в овладении новой иноязычной лексикой, а также для анализа получаемых в процессе исследования результатов; эксперимент для апробации программного инструментария и определения степени его эффективности; беседа с обучаемыми, являющимися объектами эксперимента; опрос и анкетирование для выявления результатов эксперимента в группах студентов.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке теоретических обоснований модели применения мобильных цифровых технологий для развития лексических навыков, самоорганизации и дополнительной мотивации студентов неязыковых вузов.

Практическая значимость исследования определяется выделением конкретного спектра программ, системно применяемых для увеличения продуктивности овладения новой лексикой и повышения мотивации обучаемых.

Практика показывает, что для студентов неязыковых вузов заучивание новой лексики содержит в себе большие трудности, нежели овладение основной грамматической базой. Современные же учебники английского языка для неязыковых вузов не содержат достаточного количества тренировочного материала для отработки и автоматизации лексических навыков. Это приводит к тому, что студентам приходится в домашних условиях просто «зазубривать» новую лексику, с чем успешно справляются далеко не все. Эта проблема может быть решена при помощи интеграции в аудиторные занятия и домашнюю подготовку студентов средств информационно-коммуникационных технологий. ИКТ в целом представляют собой совокупность программных средств и технических устройств, обеспечивающих определённые операции с информацией в рамках её обмена, обработки и предоставления доступа к информационным ресурсам глобальной сети [1, с. 65]. В данном исследовании мы рассматриваем программные средства, разработанные для мобильных телефонов, отдавая себе отчёт в том, что многие из данных онлайн-сервисов работают и на компьютерах. Но мы сознательно останавливаемся лишь на рассмотрении онлайн-сервисов и мобильных приложений, способных работать на мобильных телефонах, так как подобная практика обеспечивает целый ряд очень важных для учебного процесса принципов, не все из которых могут реализовываться посредством использования компьютеров [2]. Применение в учебном процессе специальных возможностей мобильного телефона обладает такими преимуществами, как доступность, мобильность, наличие гигантского информационного поля, развитие творческого подхода и навыков самостоятельного обучения.

То есть использование в обучающем процессе онлайн-сервисов и мобильных приложений, разработанных для мобильных телефонов, стимулирует развитие не только лексических и речевых навыков, но и мотивации, самостоятельности, креативности и когнитивных способностей. Современные исследователи относят эту возможность мобильных технологий к одному из основных цифровых трендов [3, с. 236].

Процесс усвоения новой иноязычной лексики разбивается современными исследователями на определённые этапы. Например, Г.В. Рогова предложила выделить в данном процессе следующие стадии:

1. Этап ознакомления с новыми лексемами – предъявление новых слов обучаемым.
2. Тренировка, заключающаяся в многократном повторении изучаемого лексического материала.
3. Применение данного материала в процессе коммуникации [4, с. 56].

Е.И. Пассов разделил данный процесс также на три похожих стадии, выделив этап семантизации новой лексемы, автоматизации и дальнейшего совершенствования лексических навыков [5, с. 423].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез также выделяют в процессе овладения лексикой три этапа:

1. Ознакомление с новым лексическим материалом.
2. Первичное закрепление изученной лексики.
3. Развитие навыков применения лексики в различных формах устного и письменного общения [6, с. 65].

Приведённые выше классификации показывают, что на первых двух этапах идёт работа по развитию лексических навыков, на третьем же этапе работа переходит на уровень включения новой лексики в речевую практику. В зависимости от того, на каком этапе работы с лексикой применяется тот или иной цифровой инструмент, представляется возможным провести типологизацию данного инструментария на три основных категории.

Онлайн-сервисы и мобильные приложения, отнесённые к первому типу, применяются для работы с лексикой на первом этапе, связанным с предъявлением лексемы преподавателем (если работа ведётся в аудитории, с параллельной её семантизацией (объяснением значения лексемы)), либо в случае самостоятельной работы обучаемого с лексическим материалом, самостоятельной семантизации лексемы обучаемым. Этот тип цифровых инструментов представлен онлайн-словарями.

Сегодня на рынке представлено огромное количество различных онлайн-словарей либо многофункциональных приложений с интегрированным онлайн-словарём. Среди самых популярных онлайн-словарей можно выделить такие как Multitran, WordHunt и Cambridge Dictionary.

Мобильное приложение Multitran является одним из самых удобных онлайн-словарей, использующим переводной способ семантизации лексики. Словарные статьи данного словаря дают большое количество значений англоязычных слов. Все лексемы сопровождаются функцией озвучивания, что даёт обучаемому опору на фонетическую форму слова, облегчая процесс запоминания лексемы и гарантируя правильность её воспроизведения при заучивании. Сервис даёт возможность соотнести переводимое слово с различными частями речи, что помогает обучающемуся подобрать грамматически правильный перевод.

Онлайн-словарь WordHunt предоставляет учащимся более широкий простор для работы с новой лексикой. Кроме семантизации иноязычной лексики переводным способом, включающим обширный спектр семантических значений лексемы, а также стандартной функции озвучивания, которая представлена двумя вариантами произношения – британским и американским, данный словарь даёт примеры употребления изучаемой лексемы на уровне словосочетаний и на уровне предложений, что, безусловно, способствует более полному пониманию способов контекстуального употребления лексической единицы.

Онлайн-словари Multitran и WordHunt предоставляют переводной способ семантизации англоязычной лексики, что позволяет использовать их для решения большого спектра дидактических задач как в аудитории, так и при самостоятельной работе. Более творческий подход к первичной семантизации лексики может предоставить толковый словарь английского языка, например, онлайн-словарь Cambridge Dictionary. Данный словарь семантизирует лексику посредством англоязычных толкований. Это позволяет учащимся на продвинутых уровнях запоминать английские слова без опоры на русский перевод, что исключает влияние на процесс межъязыковой интерференции. Словарь предоставляет обучающимся возможность прояснять трудные значения некоторых слов посредством создания опоры на употребление лексемы в предложениях, принадлежащих к различным стилям, так как даёт большое количество аутентичных предложений, иллюстрирующих употребление искомой лексемы.

Дальнейшая работа с семантизированным лексическим материалом предусматривает деятельность, направленную на многократное повторение осваиваемого лексического материала (Г.В. Рогова), автоматизацию навыков (Е.И. Пассов) либо первичное закрепление семантизированной лексики (Н. Д. Гальскова и Н.И. Гез). То есть данный этап освоения лексики предусматривает многократное и, желательно, систематичное обращение к материалу, направленное на его перевод в долговременную память и формирование навыков воспроизведения лексических единиц в корректной форме и семантически верно.

Полноценная работа по освоению лексических навыков предусматривает вовлечение в процесс всех четырёх каналов восприятия языкового материала, то есть учащийся должен достаточное количество раз прочесть изучаемую лексему, услышать её, произнести и написать. Причём отработать не одну–две, а, допустим, двадцать–тридцать тематически объединённых слов и выражений. Конечно же, аудиторная работа не в состоянии обеспечить данный процесс. Но подобная деятельность может быть организована в рамках самостоятельной работы студента в цифровой среде соответствующих мобильных приложений. В данном случае сервисы, работающие на базе мобильных телефонов, подходят идеально, так как в полной мере могут обеспечить реализацию метода интервальных повторений, в основании которого лежит «кривая забывания» Германа Эббингауза, и который состоит в повторении изучаемого лексического материала через определённые промежутки времени для оптимизации процесса запоминания.

На основе метода интервальных повторений Себастьяном Лейтнером в 70-е годы XX века был разработан метод флэш-карточек (flashcards), суть которого состоит в написании на лицевой стороне карточки иноязычного слова, а на обратной стороне – перевода и организации процесса регулярной работы с данными карточками, сопряжённой с их сортировкой на две группы в зависимости от овладения написанными на них лексемами. Изученные карточки откладываются, проблемные повторяются до успешного усвоения написанных на них лексем. Сам метод уже относительно стар, но получил новую жизнь после разработки цифровых инструментов, моделирующих процесс создания и использования флэш-карточек, а размещение данных программ на современных гаджетах – мобильных телефонах, планшетах – сделал его ещё более популярным в силу его мобильности – ведь обращаться к мобильным приложениям можно в любое время и в любом месте.

На сегодняшний день на рынке мобильных приложений существует огромное количество программ, в основе которых лежит метод работы с флэш-карточками. Наиболее известные из них Flashcards maker, Anki, Tinycards, Quizlet, Flashcards+ и другие.

Одним из представителей простейших конструкторов флэш-карточек является приложение Flashcards maker. Данная программа даёт возможность создать двухсторонние карточки, объединённые в колоды. Иноязычные лексемы и русскоязычный перевод обладают функцией озвучивания. Автоматизация лексического навыка достигается посредством многократного повторения лексического материала определённой колоды с последующей проверкой запоминания при помощи программного тестирования, включающего в себя два вида заданий – тест с множественным выбором и орфографический тест. Автор колоды карточек может поделиться своей колодой с другими пользователями, что даёт возможность для организации работы целой группы студентов над тематически организованным списком новой лексики.

Приложение Anki даёт возможность создания карточек вручную, импорта колоды из файла или скачивания общедоступных колод. Функционал работы с карточками ограничен лишь одним режимом заучивания, но при этом пользователь может сортировать лексику по категориям, для каждой из которых запрограммирован свой режим повторения.

Другие программы предоставляют более широкий спектр возможностей для организации работы с лексическим материалом. Ярким представителем подобных мобильных приложений является сервис Quizlet. Здесь также суще-

ствует возможность самостоятельного создания флэш-карточек, использования уже имеющихся в доступе наборов, а также создания новых колод из документов Word и Excel. Данный сервис предоставляет пользователям четыре режима работы.

Режим демонстрации даёт возможность сформировать первичный навык владения изучаемыми лексическими единицами посредством предъявления пользователю иностранных слов и их переводов. Порядок предъявления можно менять, переводя на русский язык демонстрируемые англоязычные слова либо воспроизводя иноязычные лексические единицы по их переводам. Карточки могут идти друг за другом либо менять порядок на случайный. Присутствует качественное озвучивание слов, а также можно помечать определённые карточки, целенаправленно убирая из работы успешно заученную лексику и оставляя проблемные слова.

Режим заучивания представлен двумя функциями – Learn и Speller. Функция Learn демонстрирует иноязычное слово, к которому предлагается написать перевод. Функция Speller формирует навыки орфографии, озвучивая иноязычное слово и предлагая написать его. В данном режиме происходит запоминание графической и фонетической форм слова. Кроме этого, формируются навыки владения орфографией и понимания иноязычной речи на слух.

Функция «Тест» автоматически генерирует четыре вида задания, целью которых является контроль процесса заучивания лексических единиц и дальнейшее развитие навыков владения ими. Режим Written предлагает написать перевод слова, режим Matching даёт задание на сопоставление иноязычного слова и правильного перевода. Режим позволяет проверить правильность выбора нужного ответа из нескольких предложенных, а режим True-false предлагает определить, правильно или неправильно даны соотношения иноязычных лексем и их переводов.

Последний режим «Подбор» содержит игровые элементы, предлагая на скорость выбрать из предложенных иноязычных лексем и их переводов пары лексических единиц, соответствующие друг другу, то есть англоязычное слово и его перевод.

Данная программа также на стадии отработки материала сама отбирает лексемы, вызывающие у пользователя трудности, для дальнейшей работы с ними.

Программа Quizlet, с точки зрения автора, является практически идеальным методическим инструментом для самостоятельного формирования и развития лексических навыков, но, к сожалению, имеет существенный недостаток – режимы заучивания и тестирования являются платными, что существенно ограничивает общедоступный функционал данного сервиса. Но представляется целесообразным использование этого эффективного инструмента даже в двух бесплатных режимах – «Демонстрация» и «Подбор».

Итак, применение мобильных приложений, основанных на методе использования флэш-карточек, в целом позволяет успешно компенсировать трудности, возникающие у студентов неязыковых вузов на этапе автоматизации навыков владения новыми лексическими единицами, но на этом процесс овладения лексическим материалом не заканчивается, а переходит на этап развития речевых навыков, предусматривающий применение изученной лексики в различном языковом материале. Данный процесс может идти в четырёх режимах – через развитие навыков устной речи, письма, чтения и аудирования.

Для развития навыков устной речи с одновременным применением в речи изученной лексики используются различные сервисы, предоставляющие доступ к чатам. Наиболее известные из них – HelloTalk, Tandem, Speaky. Все приложения данного типа помимо возможности общения в чате с англоязычными собеседниками предлагают иные, связанные с лингвистическим обучением сервисы. Например, в приложение HelloTalk также интегрированы инструменты для работы с лексикой и практики аудирования. Сервис чата в данной программе организован в виде социальной сети, где можно писать сообщения, пересылать информацию, заводить друзей.

Развитие навыков письма очень легко сопрягается непосредственно с тренировкой навыков владения тематической лексикой. В работе со студентами, изучающими экономику и финансы, менеджмент, а также городское и муниципальное управление, для развития навыков письма мы применяем сервис социальной сети «ВКонтакте». Изучив лексику по заданной теме, студент получает задание написать эссе по данной тематике, включив в него как можно большее количество изученных тематических лексических единиц. Данные эссе выкладываются в посты в специально созданном сообществе. Также работа может быть организована в виде Case Study – в данном случае на страничке сообщества публикуется информация, описывающая проблемную ситуацию.

Очень активно и эффективно изучение лексики организуется через практику чтения аутентичной литературы. Мобильные технологии могут обеспечить процесс иноязычного чтения с одновременной работой над новой лексикой посредством таких мобильных приложений, как 2Books и Linga. Автор организует работу с данными приложениями для студентов, изучающих английский язык углублённо и являющихся членами английского клуба. Приложение 2Books организует очень эргономичный процесс работы с текстом, давая возможность мгновенного перевода отдельных лексем «одним кликом». Повторное нажатие на выделенное слово открывает обширную словарную статью, включающую в себя совокупность лексических значений данного слова, а также однокоренные слова. Для верификации контекстуального перевода искомой лексемы вверху экрана идёт строка литературного перевода текста. Программа предоставляет пользователю возможность формирования личного словаря, перенося туда выбранную лексику. Чтение аутентичной литературы является мощным средством развития лексических навыков, так как по мере освоения какого-либо произведения у обучающегося формируется словарь, объединённый тематикой данного произведения.

Практика аудирования, неразрывно связанная с процессом изучения лексического материала, также может эффективно дополняться работой с мобильными приложениями. Главным источником подобной деятельности являются подкасты (термин образован от сращения двух слов – Apple iPod и Broadcast), представляющие собой системы аудио- и видеофайлов, размещённых в сети Интернет [7]. Приложений, организующих работу с подкастами, в настоящее время очень много. Среди наиболее известных можно выделить такие как ELI English, BBC Learning English, BBC Podcast и другие. Все они предлагают огромный выбор аудио- и видеоподкастов, объединённых различной тематикой, а также эргономичный сервис для работы с ними. Вся работа в подкасте сконцентрирована вокруг аудио- или видеофайла, который чаще всего сопровождается расшифровкой (transcript). Также могут присутствовать дополнительные инструменты, увеличивающие эргономичность сервиса. Например, приложение ELI English обеспечивает возможность мгновенного перевода любого слова из расшифровки одним прикосновением к нему на экране. Кроме этого, приложение выделяет лексический минимум каждого подкаста, семантизируя лексемы при помощи беспереводного толкования. Приложение BBC Learning English предоставляет возможность оценить понимание аудио- или видеосообщения путём прохождения теста для оценки навыков владения употреблённой в сообщении терминологией.

Методически подкасты можно использовать как в рамках аудиторной работы, так и при организации самостоятельной работы студентов. Возможно подбирать подкасты, тематически сходные или связанные с изучаемой темой, выделять в них новую лексику, семантизировать её перед непосредственной работой с подкастом и выстраивать дальнейшую работу по развитию навыков владения данными лексическими единицами. Занимаясь прослушиванием заданного подкаста самостоятельно, студенты сами могут выделять тематически связанную лексику и формировать лексические колоды в программе Quizlet.

Экспериментальная часть данного исследования проводилась на базе Уральского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В эксперименте принимали участие студенты 2 курса, обучающиеся по специальностям «Экономика и финансы», «Менеджмент организации» и «Государственное и муниципальное управление». Онлайн-сервисы и мобильные приложения применялись как в рамках аудиторной работы (онлайн-словари Multitran, WordHunt, Cambridge Dictionary, мобильные приложения ELI English, BBC Learning English, BBC Podcast), так и при организации самостоятельной работы студентов (онлайн-словари Multitran, WordHunt, Cambridge Dictionary, мобильные приложения Quizlet, HelloTalk, 2Books, «ВКонтакте», ELI English, BBC Learning English, BBC Podcast). Обратная связь с участниками эксперимента проводилась посредством собеседований, групповых опросов и консультаций. Результаты исследования подтвердили эффективность использования онлайн-словаря Multitran для организации оперативного перевода в аудитории и в условиях самостоятельной работы и словарей WordHunt, Cambridge Dictionary для обеспечения эффективной семантизации лексем беспереводным способом и развития у студентов навыков работы с иноязычной лексикой с учётом контекстуальных особенностей её употребления.

На стадии автоматизации лексических навыков продуктивно применялось мобильное приложение Quizlet, организовывающее работу с изучаемой лексикой посредством флэш-карточек. Особенно полезной эта программа оказалась для студентов, обладающих слабо сформированными навыками владения английским языком и недостаточной мотивацией. Применение программы Quizlet позволило им повысить степень самоорганизации и мотивации в изучении английского языка, а также овладеть эффективной методикой запоминания новой лексики.

На стадии включения изученной лексики в речевую деятельность высокую эффективность показало применение мобильного приложения «ВКонтакте» (развитие навыков письма и употребления изученной лексики в письменных сообщениях) и приложений ELI English, BBC Learning English, BBC Podcast (развитие навыков аудирования и семантизация дополнительной лексики подкастов). Применение инструментов чатов оказалось возможным и оправданным лишь среди студентов, изучающих английский язык углублённо в рамках работы английского клуба. Также ограниченную востребованность (среди этих же студентов) нашло применение сервиса 2 Books (чтение аутентичных текстов с параллельным развитием лексической базы).

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы: применение мобильных цифровых технологий (онлайн-сервисов и мобильных приложений) повышает эффективность овладения студентами неязыковых вузов лексическими средствами изучаемого языка. Кроме этого, применение данных средств увеличивает самостоятельность обучаемых, стимулирует у них интерес к изучению иностранного языка, тем самым повышая мотивацию.

Интеграция данных средств в учебный процесс требует системного подхода, основанного на методических принципах обучения лексике, образуя модель,

включающую в себя три этапа овладения новыми лексическими единицами, на каждом из которых используются цифровые инструменты, методически соответствующие целям данного этапа.

На первом этапе применяются средства, обеспечивающие эффективную семантизацию новых лексем – онлайн-словари.

На втором этапе используются мобильные приложения, основанные на принципе работы с флэш-карточками, повышающие качество запоминания изучаемых слов, успешный перевод их в долговременную память.

На третьем этапе работа ведётся с инструментами, обеспечивающими включение изученной лексики в речевую деятельность, с применением мобильных приложений, обеспечивающих развитие устной и письменной речи, а также навыков чтения и аудирования.

Необходимо дополнительно отметить, что работа по развитию лексических и речевых навыков с использованием онлайн-сервисов и мобильных приложений возможна только при наличии соответствующих компетенций у преподавателя [8, с. 193]. Педагог должен точно сформулировать цели подобной практики, тщательно отобрать необходимый для их достижения цифровой инструментарий, полностью освоить функционал данных программ, включая те функции приложений, которые являются платными, обучить студентов обращению с данными сервисами и методически верно организовать работу с ними.

Библиографический список

1. *Словарь педагогического обихода*. Псков, 2003.
2. Ammanni S., Aparanjani U. The Role of ICT in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Scientific & Engineering Research*. 2016. Available at: https://www.ijser.org/researchpaper/the-role-of-ict-in-english-language-teaching-and-learning.pdf
3. Гузь Н.А. Тренды цифровизации высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 236–237.
4. Рогова Г.В. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1991.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка*. Москва: Глосса-Пресс, 2010.
6. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения ИЯ*. Москва: Аркти-Гласа, 2000.
7. Hasan M.M., Hoon T.B. Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*. 2013; № 6 (2): 128–135.
8. Титова Т.В. Использование современных цифровых технологий в обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 191–193.

References

1. *Slovar' pedagogicheskogo obihoda*. Pskov, 2003.
2. Ammanni S., Aparanjani U. The Role of ICT in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Scientific & Engineering Research*. 2016. Available at: https://www.ijser.org/researchpaper/the-role-of-ict-in-english-language-teaching-and-learning.pdf
3. Guz' N.A. Trendy cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 236-237.
4. Rogova G.V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Moskva: Glossa-Press, 2010.
6. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya IYa*. Moskva: Arkti-Glasa, 2000.
7. Hasan M.M., Hoon T.B. Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*. 2013; № 6 (2): 128-135.
8. Titova T.V. Ispol'zovanie sovremennyh cifrovyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom VUZe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 191-193.

*Статья поступила в редакцию 06.08.23*

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-55-60

***Redvanov A.S.,** senior teacher, Department of Mathematics, Computer Science and Digital Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: alim@sspi.ru*

**THE SYSTEM OF MONITORING THE PROGRESS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF ONLINE EDUCATION.** With the development of technology and the spread of online learning, the relevance of the performance monitoring system increases, since it allows effectively monitoring and analyzing the academic progress of students in remote courses. The paper discusses the main problems and challenges associated with the assessment of student performance in an online format. The concept of a monitoring system is proposed, which includes the selection of appropriate performance indicators, methods of data collection and analysis. To implement the system, modern information technologies are used, including databases, analytical tools and data visualization, elements of a multi-agent approach. The developed approach contributes to a more objective assessment of students' academic performance, and also provides teachers and university administration with tools for operational intervention in the educational process in order to improve the quality of education.

*Key words:* **online learning, performance monitoring, multi-agents, multi-agent approach, education, digital environment, digital educational space**

***А.С. Редванов**, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: alim@sspi.ru*

# СИСТЕМА МОНИТОРИНГА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

С развитием технологий и распространением онлайн-обучения актуальность системы мониторинга успеваемости возрастает, поскольку она позволяет эффективно отслеживать и анализировать академический прогресс студентов на удаленных курсах. В работе рассматриваются основные проблемы и вызовы, связанные с оценкой успеваемости студентов в онлайн-формате. Предлагается концепция системы мониторинга, включающая в себя выбор подходящих показателей успеваемости, методы сбора данных и их анализа. Для реализации системы используются современные информационные технологии, включая базы данных, аналитические инструменты и визуализацию данных, элементы мультиагентного подхода. Разработанный подход способствует более объективной оценке успеваемости студентов, а также предоставляет преподавателям и администрации вуза инструменты для оперативного вмешательства в образовательный процесс с целью повышения качества обучения.

*Ключевые слова:* **онлайн-обучение, мониторинг успеваемости, мультиагенты, мультиагентный подход, образование, цифровая среда, цифровое образовательное пространство**

Современный мир образования переживает революцию благодаря онлайн-обучению, которое предоставляет гибкость и доступность образования. Вместе с этим возникает необходимость эффективного мониторинга и оценки успеваемости студентов в данной среде. Система мониторинга успеваемости студентов в онлайн-обучении играет важную роль в обеспечении качественного и эффективного образовательного процесса. Она способствует повышению вовлеченности студентов, облегчает административную нагрузку для преподавателей и предоставляет оперативную информацию для принятия решений. Реализация такой системы требует интеграции технических решений с педагогическими методиками, что способствует оптимальной поддержке студентов в процессе их онлайн-обучения.

На ранней стадии развития онлайн-обучения системы управления обучением стали центром применения информационных технологий в образовании. Последние разработки предоставляют новые возможности мониторинга взаимодействия человека с компьютером в ходе обучения, например, инструменты, позволяющие оценивать ход выполнения задачи. Однако широкое распространение электронного обучения поставило также новые задачи перед образованием, например, такие как измерение эффективности электронного обучения и поиска методов и средств, обеспечивающих наиболее точную оценку достигнутых результатов.

Традиционные методы оценки не всегда подходят для онлайн-обучения, и становится важным разработать инновационные системы мониторинга.

Создание современной системы мониторинга успеваемости студентов основано на использовании информационных технологий и анализе больших объемов данных. Главной целью является автоматизация процесса сбора и анализа информации, а также предоставление актуальных результатов как студентами, так и преподавателями.

Система мониторинга успеваемости студентов в онлайн-обучении является актуальной и важной темой, которая отражает современные требования к образовательному процессу [1].

***Актуальность данного исследования*** обусловлено аспектами:

– Рост онлайн-обучения. С появлением технологий Интернета и онлайн-образовательных платформ онлайн-обучение становится все более популярным и доступным. Множество учебных заведений переносит свои курсы в онлайн-формат, исключительно важно иметь эффективные инструменты для оценки успеваемости студентов в этой среде.

– Потребность в эффективной оценке. Оценка успеваемости студентов в онлайн-обучении требует более сложных и инновационных методов, чем традиционное присутственное обучение. Студенты могут быть удалены географически, и классические методы оценки могут быть неэффективными.

– Индивидуализация обучения. Одним из главных преимуществ онлайн-обучения является возможность индивидуализированного подхода к каждому студенту. Системы мониторинга успеваемости позволяют адаптировать образовательный опыт в соответствии с потребностями и возможностями каждого студента [2].

– Современные технологии. Развитие технологий анализа данных и искусственного интеллекта предоставляет новые возможности для создания более точных и объективных систем мониторинга успеваемости.

– Качество образования. Эффективный мониторинг успеваемости способствует повышению качества образования. Быстрая обратная связь и персонализированные рекомендации помогают студентам более глубоко погрузиться в материал и достичь лучших результатов.

Исходя из вышеперечисленного, можем сказать, что актуальностью является рост онлайн-образования, потребность в эффективной оценке, индивидуализация обучения, современные технологии и важность поддержания качества образования в меняющихся условиях. Дальнейшие исследования и разработка этой темы будут способствовать развитию образовательного процесса и его адаптации к современной среде.

Целью исследования является изучение возможностей мультиагентного подхода в системе мониторинга успеваемости студентов в цифровом образовательном пространстве.

Задачи исследования:

– изучение вопросов мониторинга успеваемости студентов онлайн-обучения;

– рассмотрение преимуществ системы мониторинга успеваемости;

– исследование технических аспектов систем мониторинга успеваемости;

– визуализация для участников образовательного процесса результатов анализа данных и успеваемости в системе.

Научная новизна исследования заключается в интеграции современных технологий, разработке адаптивных систем, использовании прогнозирующих моделей. Это позволяет автоматизировать процессы анализа, оценки и предоставления рекомендаций, что приводит к более точному и персонализированному обучению.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная система может быть применена в образовательном процессе для повышения качества обучения, расширения доступности образования, сокращения отсева студентов, научных исследований и адаптации к технологическому прогрессу.

Для организации эффективного мониторинга успеваемости в образовательной среде вуза большое значение имеет концепция умного обучения, в которой подчеркивается роль онлайн-платформ как инструмента, развивающего познавательные способности студента, а также технологий генерирования и передачи знаний с помощью создания виртуальных учебных сред, ориентированных на активизацию фоновых знаний учащихся. В контексте нашего исследования интерес представляет не только технологический аспект использования умных инструментов в информационном обмене внутри мультиагентной образовательной среды вуза, но и характер информационного поведения агентов – субъектов образовательного процесса [3].

Подобные системы должны быть гибкими относительно изменяющегося окружения, способными обеспечивать персонифицированную поддержку пользователей с различными уровнями компетенций и требований к получаемым знаниям, масштабируемыми относительно типов информационных ресурсов и их содержимого, а также способными взаимодействовать с другими электронными приложениями. Кроме того, необходимо учитывать наличие в системе электронных образовательных курсов нескольких источников знаний, многокомпонентность и сложную структуру учебно-педагогических знаний. Все это ставит вопрос о создании такой архитектуры системы электронных образовательных курсов, которая позволяет объединить, хранить и обрабатывать необходимый объем информации [4]. Для создания подобных систем широкое распространение получила технология мультиагентных систем, которая позволяет осуществлять физическое и семантическое распределение информации в системе. Термин «мультиагентные системы» используется для обозначения систем, состоящих из множества автономных агентов, которые взаимодействуют друг с другом. В таких системах взаимодействие агентов реализуется платформой, обеспечивающей их асинхронную работу [5].

Понятие агента является одним из основных в теории мультиагентных систем. Агент – это аппаратная или программная сущность, способная действовать в интересах достижения целей, поставленных пользователем.

Агенты описываются рядом базовых свойств:

– реактивность – адекватно реагирует на изменения окружающей среды;

– автономность – работает как самостоятельная программа, независимо от владельца, выполняя действия для достижения целей;

– адаптивность – обладает способностью обучаться и развивать свои знания;

– коллаборативность – может взаимодействовать с другими агентами несколькими способами;

– активность – способен генерировать цели и выполнять действия для их достижения;

– коммуникативность – способность общаться с другими агентами;

– рассудительность – обладает частичными знаниями или механизмами вывода.

В соответствии со своими свойствами отдельные агенты могут характеризоваться своими целями, убеждениями, желаниями, обязательствами и намерениями перед другими агентами.

На рис. 1 представлена базовая мультиагентная архитектура системы электронных образовательных курсов. Рассмотрим более подробно разработанную архитектуру и назначение каждого агента.

Агент интерфейса преподавателя осуществляет взаимодействие преподавателя с базой данных предметной области, что позволяет агенту оперативно ее пополнять, определять различные уровни обученности, разрабатывать средства для проверки знаний обучаемых [6].

Агент интерфейса обучающегося осуществляет взаимодействие с базой данных по обучающимся, в которой содержатся сведения о каждом из них с указанием текущего уровня подготовки, предпочтительной стратегии обучения, типичных ошибок. Текущие действия обучающихся сравниваются с эталонными (с действиями преподавателя), и различия в ответах используются для определения текущего уровня подготовки и маршрута обучения.

Агент доступа к знаниям обеспечивает проверку личных данных обучающихся и защиту от несанкционированного доступа к обучающему ресурсу, также передает эти данные программному агенту, который осуществляет их обработку. База знаний о процессе обучения в электронном курсе обеспечивает формирование информационной модели, предъявление информации и оценку качества деятельности обучающихся и передает эти данные агенту управления системой электронных курсов, который осуществляет выбор маршрута обучения на их основе [7].

Программный агент системы электронных курсов отвечает за ее программную составляющую, которая непосредственно осуществляет электронное обучение по этому курсу.

Агент управления взаимодействиями в системе осуществляет координацию работы всех компонентов системы. В ней имеется несколько агентов управления процессами. Опишем их функции:

1) агент управления доступа к теоретическому материалу выводит содержание курса обучения, учебную программу, тексты лекций и определения основных понятий (глоссарий);

2) агент управления поиском в системе осуществляет вывод электронной карты обучающего ресурса;

3) агент управления практическими навыками предоставляет методики выполнения практических заданий, управляет доступом к ним и осуществляет их вывод;

4) агент управления доступом к системе тестирования выводит итоговое и промежуточное тестирование;

5) агент управления компетенциями собирает, хранит и обрабатывает компетенции, на основе которых строятся тестовые задания;

6) агент доступа к дополнительному материалу осуществляет вывод имеющихся проектов мультимедиа, вопросов для самоконтроля и рекомендаций по самостоятельной работе.

Основным преимуществом построенной архитектуры является ее семантическое распределение, обеспечивающее независимую работу агентов системы. Каждый агент выполняет отдельный вид работы, обладая всей необходимой информацией, а также способен обучаться и развивать свои знания. Применение мультиагентных систем в мониторинге успеваемости студентов в онлайн-обучении позволяет создать более гибкое, адаптивное и персонализированное образовательное окружение. Агенты способствуют улучшению рекомендаций, обратной связи, сотрудничества и прогнозирования трудностей, что в конечном итоге способствует повышению успеваемости и качества обучения [8].

Внедрение данной архитектуры в образовательный процесс проходило на базе педагогического института, где была разработана система SMUS SSPI (система мониторинга успеваемости студентов).

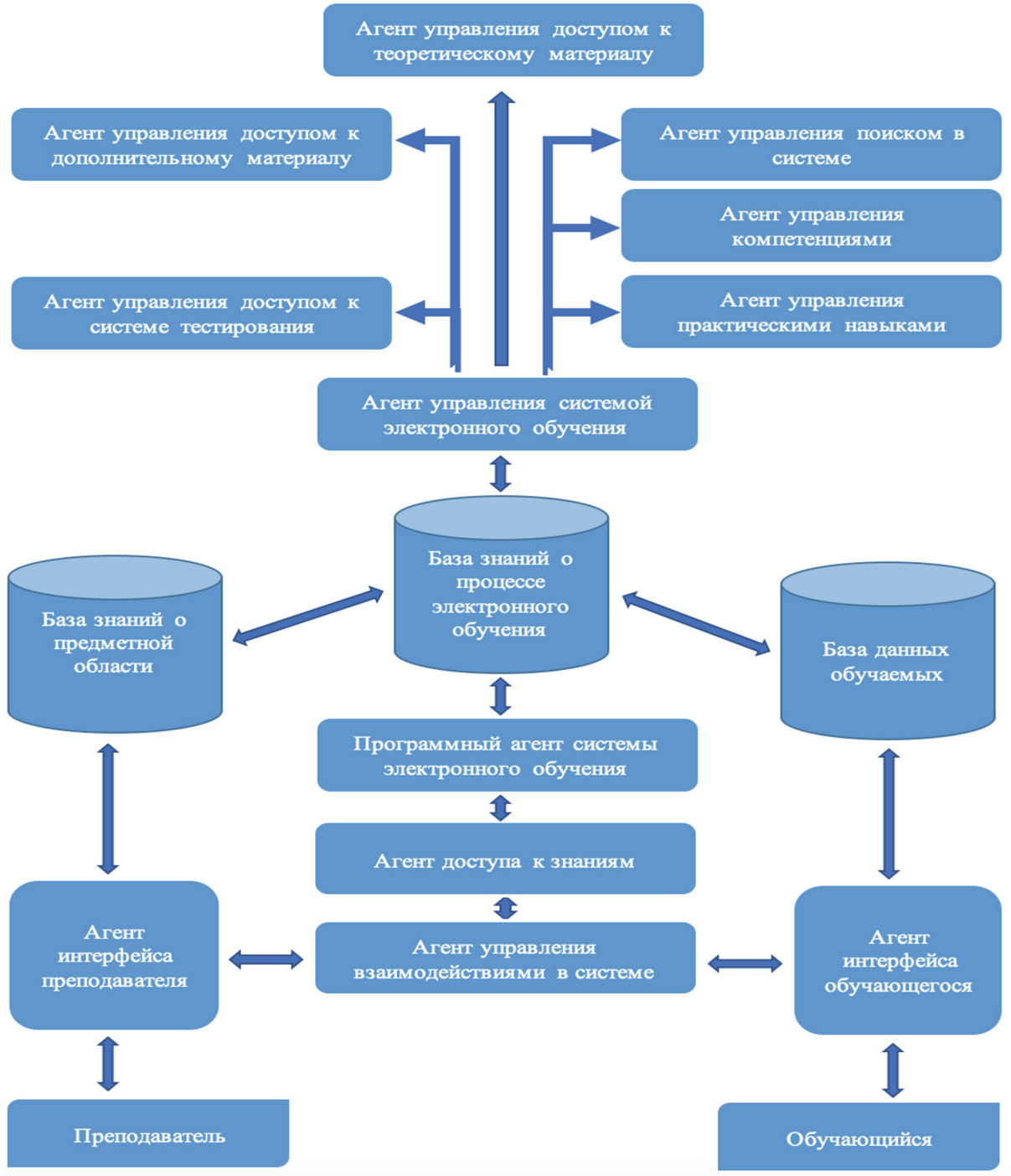



Рис. 1. Архитектура мультиагентной системы

Объектом автоматизации системы являются процессы, связанные с ведением учета успеваемости обучающихся в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

Пользователями электронной системы SMUS SSPI являются:

– учащиеся педагогического института;

– профессорско-преподавательский состав образовательного учреждения;

– сотрудники структурных подразделений организации и контроля образовательной деятельности.

Система SMUS SSPI автоматизирует следующие процессы:

– учет учебной деятельности («Электронный журнал»);

– проведение тестового контроля по курсам обучения и просмотр результатов тестирования в режиме реального времени;

– проведение диагностического среза знаний по пройденным дисциплинам;

– предоставление информации об успеваемости обучающихся в электронной и бумажной форме;

– составление аналитической и статистической отчетности об успеваемости;

– доступ к материалам (лекционные и практические) онлайн-курсов, разработанных для дистанционного образования.

Перечень автоматизированных функций:

– формирование и размещение в подсистеме «Аналитика и отчетность» статистической и аналитической отчетности об успеваемости, предусмотренной нормативными актами педагогического института;

– регистрация в сводном реестре успеваемости сведений об итоговой успеваемости обучающихся;

– регистрация текущей успеваемости обучающихся;

– возможность внесения исправлений в журнал, указания причин исправления, протоколирование всех действий пользователей;

– регистрация итоговых контрольных оценок;

– регистрация замечаний и комментариев преподавателя к академической группе по читаемой дисциплине;

– формирование отчетности о полноте и своевременности заполнения электронных журналов;

Таблица 1

Уровни доступа в системе

| УРОВЕНЬ ДОСТУПА | РАЗДЕЛЫ ОСНОВНОГО МЕНЮ | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Структура | Корзина | Статистика и отчеты | Уведомления | Профиль пользователя |
| Учебно-методическое управление (УМУ) | • Архивы учебных групп<br>• Академические семестры<br>• Направления подготовки<br>• Профили подготовки<br>• Факультеты<br>• Кафедры<br>• Преподаватели<br>• Учебные группы | • Папки и файлы<br>• Архивы учебных групп<br>• Академические семестры<br>• Направления подготовки<br>• Профили подготовки<br>• Факультеты<br>• Кафедры<br>• Преподаватели<br>• Учебные группы<br>• Студенты<br>• Дисциплины | Статистика и отчеты | Уведомления | Профиль пользователя |
| Факультет | • Кафедры<br>• Учебные группы | • Папки и файлы<br>• Кафедры<br>• Учебные группы<br>• Студенты<br>• Дисциплины | Статистика и отчеты | Уведомления | Профиль пользователя |
| Кафедра | • Преподаватели | • Папки и файлы<br>• Преподаватели<br>• Дисциплины | Статистика и отчеты | Уведомления | Профиль пользователя |
| Профессорско-преподавательский состав | | • Папки и файлы<br>• Дисциплины | Статистика и отчеты | Уведомления | Профиль пользователя |
| Студент | | | | | Профиль пользователя |




Рис. 2. Главная страница электронной системы SMUS SSPI

– формирование «бегунков» обучающимся, сдающим досрочно академическую сессию;

– формирование и экспорт сводной ведомости учета успеваемости (итоговых результатов академической группы за указанный семестр);

– администрирование базы данных: архивирование электронных журналов, в том числе с деперсонализацией данных.

Система SMUS SSPI построена на основе архитектуры с тонким клиентом (веб-браузером). Клиентские рабочие места системы рассчитаны на использование любого современного веб-браузера. Требования к аппаратному обеспечению клиентских рабочих мест пользователей не предъявляются.

В системе предусмотрены следующие уровни доступа:

– учебно-методическое управление;

– факультет;

– кафедра;

– профессорско-преподавательский состав;

– студент.

Совмещать сразу несколько уровней доступа запрещено.

В зависимости от уровня доступа в системе SMUS SSPI пользователь имеет доступ к различному функционалу системы (см. табл. 1).

Интеграция мультиагентных систем в мониторинг успеваемости студентов в онлайн-обучении может значительно повысить эффективность и персонализацию образовательного процесса. Однако важно учесть сложности и трудоемкость данного процесса, включая разработку архитектуры, программирование агентов и их интеграцию [9].



ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ / ПИ5
/ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

| | Практическое занятие №5 10.08.2023 | Практическое занятие №6 10.08.2023 | Практическое занятие №7 10.08.2023 | Практическое занятие №8 10.08.2023 | Практическое занятие №9 10.08.2023 | Практическое занятие №10 10.08.2023 | Практическое занятие №11 10.08.2023 | Практическое занятие №12 10.08.2023 | Практическое занятие №13 10.08.2023 | Практическое занятие №14 10.08.2023 | Итого | Внутрисеместровая аттестация | Защита курсовой работы | Зачтено |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Вежнина Диана Андреевна | | | | | | | | | | | 2 | | | НЕТ |
| Гамаюнова Мария Андреевна | | | | | | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | | | НЕТ |
| Ганджа Екатерина Николаевна | | | | | | | | | | | 2 | | | НЕТ |
| Гордиенко Анна Николаевна | | | | | | | | | | | 2 | | | НЕТ |
| Гриднева Анжелика Дмитриевна | | | | | | | | | | | 2 | | | НЕТ |
| Дроботов Андрей Максимович | | | | | | | | | | | 2 | | 4 | НЕТ |
| Дудина Яна Евгеньевна | | | | | | | | | | | 2 | | | НЕТ |
| Ефимова Дарья Алексеевна | | | | | | | | | | | 2 | | | НЕТ |
| Книга Александр Анатольевич | | | | | | | | | | | 2 | | | НЕТ |

Рис. 3. Электронный журнал успеваемости академической группы

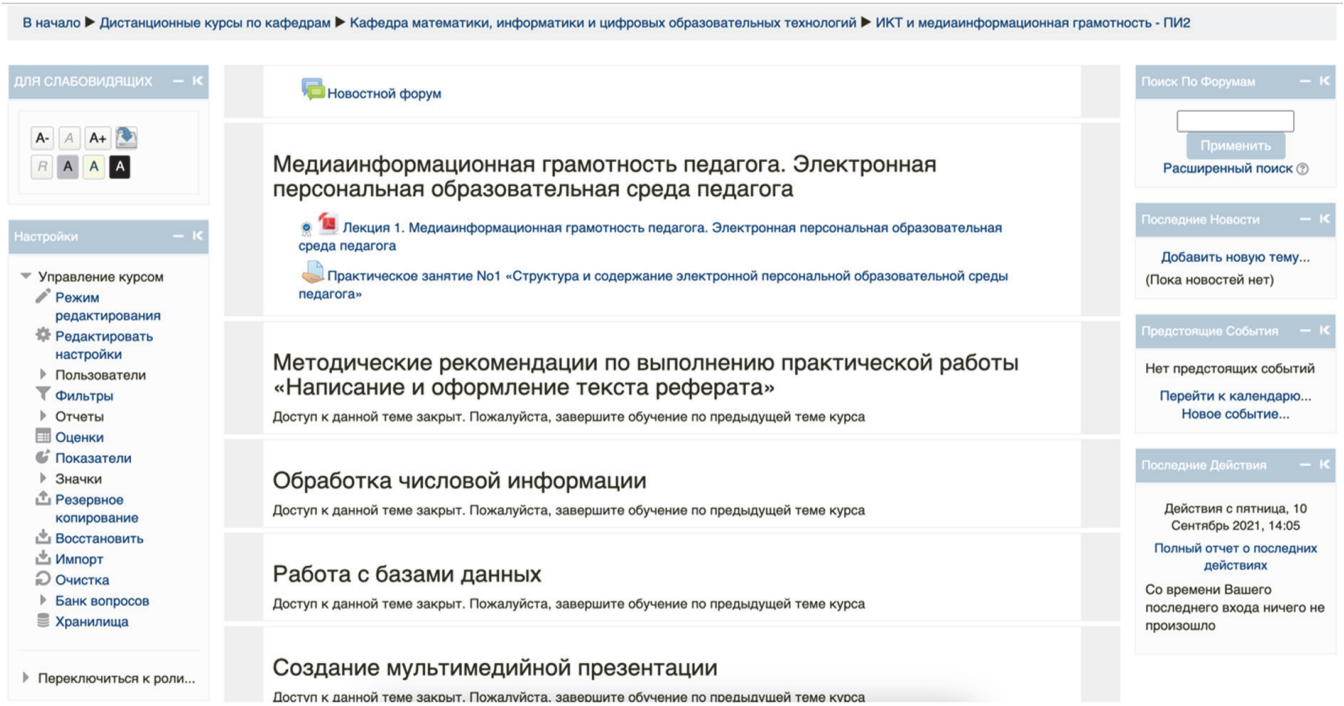



Рис. 4. Онлайн-обучение в системе ЭИОС (LMS Moodle) с интегрированной архитектурой мультиагентного подхода

Системы мониторинга успеваемости студентов в онлайн-обучении представляют собой ключевой технологический инструмент, способствующий улучшению качества образовательного процесса. Их роль в адаптации обучения к индивидуальным потребностям, предоставлении персонализированных рекомендаций и обеспечении оперативной связи между студентами и преподавателями оказывается весьма продуктивной. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать разработке более точных и эффективных методов мониторинга успеваемости [10].

Библиографический список

1. Абросимов А.Г. Технология дистанционного обучения в дополнительном образовании. *Информатика и образование*. 2004; №7: 77–82.
2. Андреев А.А. *Педагогика высшей школы. Новый курс*. Москва: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.
3. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*. Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2013.
4. Сергеев А.Г. *Введение в электронное обучение*. Владимир: Издательство ВлГУ, 2017.
5. Тавгень И.А. *Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы*. Минск: БГУ, 2012.
6. Селиванова Е.Ю. *Электронное обучение за рубежом: примеры МООК*. Available at: http://zlatmk.ru/ehlektronnoeobuchenie-za-rubezhom-primery-mook
7. Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. МООК: реконструкция высшего образования. *Высшее образование в России*. 2019; № 10: 135–146.
8. Бугайчук К. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы. *Высшее образование в России*. 2018; № 3: 148–155.
9. Михеева О.П. Современная систематика массовых онлайн-курсов на основе одномерных таксономических схем. *Современные информационные технологии и ИТ-образование:* сборник научных трудов X Юбилейной Международной научно-практической конференции. Москва: МГУ, 2017: 58–66.
10. Голубева А.Н. Массовые открытые онлайн-курсы: понятие, классификация и опыт применения в системе высшего образования. *Вопросы педагогики*. 2017; № 7: 25–29.

References

1. Abrosimov A.G. Tehnologiya distancionnogo obucheniya v dopolnitel'nom obrazovanii. *Informatika i obrazovanie*. 2004; №7: 77-82.
2. Andreev A.A. *Pedagogika vysshej shkoly. Novyj kurs*. Moskva: Moskovskij mezhdunarodnyj institut `ekonometriki, informatiki, finansov i prava, 2002.
3. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*. Moskva: IITO YuNESKO, 2013.
4. Sergeev A.G. *Vvedenie v `elektronnoe obuchenie*. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2017.
5. Tavgen' I.A. *Distancionnoe obuchenie: opyt, problemy, perspektivy*. Minsk: BGU, 2012.
6. Selivanova E.Yu. `E*lektronnoe obuchenie za rubezhom: primery MOOK*. Available at: http://zlatmk.ru/ehlektronnoeobuchenie-za-rubezhom-primery-mook
7. Badarch D., Tokareva N., Cvetkova M. MOOK: rekonstrukciya vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; № 10: 135-146.
8. Bugajchuk K. Massovye otkrytye distancionnye kursy: istoriya, tipologiya, perspektivy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 3: 148-155.
9. Miheeva O.P. Sovremennaya sistematika massovyh onlajn-kursov na osnove odnomernyh taksonomicheskih shem. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie:* sbornik nauchnyh trudov X Yubilejnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGU, 2017: 58-66.
10. Golubeva A.N. Massovye otkrytye onlajn-kursy: ponyatie, klassifikaciya i opyt primeneniya v sisteme vysshego obrazovaniya. *Voprosy pedagogiki*. 2017; № 7: 25-29.

*Статья поступила в редакцию 31.08.23*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-60-62

***Saidov Z.A.**, teaching assistant, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

**ACTIVE METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE ECONOMISTS.** The objective of the study is to clarify the list of active methods for forming the professional subjectivity of future economists. In this case, first of all, methods will be studied that will be flexible to various external pedagogical conditions of implementation; will not require significant financial, organizational and personnel costs. In other words, active learning methods should be cost-effective for higher education institutions. The methodology of scientific work is mediated by the scientific discoveries of A. N. Leontiev. The author particularly emphasizes clarifying the role of activity in the formation of various knowledge, skills and abilities in the individual. The scientific novelty of the work is determined by the identification of a list of active teaching methods that allow the most effective formation of the professional subjectivity of future economists. As a result, it is substantiated that heuristic and interactive teaching methods, as well as psychological trainings, are most suitable for achieving the goal of pedagogical research.

*Key words:* **professional subjectivity, future economists, active learning methods, the formation of cognitive skills, heuristic teaching methods**

***З.А. Саидов,** асс. Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

# АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Целью представляемого исследования является уточнение перечня активных методов формирования профессиональной субъектности будущих экономистов. При этом в первую очередь необходимо обратить внимание на такие методы, которые при апробации в той или иной педагогической системе не будут требовать значительных финансовых, организационных и кадровых затрат. Иными словами, активные методы обучения должны быть экономически выгодны для учреждений высшего образования. Методология научной работы опосредована научными открытиями А.Н. Леонтьева. В частности, речь идёт об уточнении роли деятельности в формировании у личности различных знаний, умений и навыков. Научная новизна работы определяется выявлением перечня активных методов обучения, позволяющих наиболее эффективно формировать профессиональную субъектность будущих экономистов. В результате обосновано, что эвристические и интерактивные методы обучения, а также психологические тренинги более всего подходят для достижения поставленной цели педагогического исследования.

*Ключевые слова:* **профессиональная субъектность, будущие экономисты, активные методы обучения, формирование когнитивных навыков, эвристические и интерактивные методы обучения, психологические тренинги**

Одними из ценных качеств будущих экономистов является их функциональная самостоятельность, инициативность и творческий подход к решению возникающих проблем. В научной литературе указанный комплекс черт принято называть профессиональной субъектностью. Именно благодаря ей личность может эффективно самореализовываться, активно преобразовывать свой внешний и внутренний мир и эффективно выполнять трудовые обязанности.

Важно отметить, что перед современными экономистами зачастую ставятся нестандартные задачи, которые требуют одновременной активизации мягких и жёстких компетенций. При отсутствии знаний, умений и навыков, которые требуются для решения той или иной проблемы, специалист должен уметь в кратчайшее время их освоить.

Также важно отметить, что социальный запрос, а также цели современных образовательных программ высшего образования предъявляют целый ряд серьёзных требований к трудовым компетенциям будущих экономистов. В частности, речь идёт о формировании у них готовности к самостоятельному анализу экономических закономерностей в различных областях жизнедеятельности общества; умений пресекать экономические преступления; психологической устойчивости к влиянию негативных внешних факторов. При этом для нас в первую очередь будет важен анализ их когнитивной активности. В этой связи уточним, что умение проводить сложную аналитическую работу основывается не только на базовых теоретических знаниях математического анализа, экономического моделирования и т. п. Продуктивность владения указанным навыком определяется высокой социальной и культурологической грамотностью специалиста. Именно благодаря обширным энциклопедическим знаниям специалист способен проявлять свою уникальную субъектную позицию по тому или иному проблемному вопросу. Дополнительно укажем, что изучаемый вид профессионально важного качества требует развития у будущих экономистов критического мышления, которое позволит ему грамотно отбирать наиболее эффективные формы, методы и средства для выполнения трудовых поручений.

Для того чтобы у изучаемой категории лиц сформировать значимые атрибуты профессиональной субъектности, необходимы особые условия обучения. В частности, важно выявить наиболее оптимальные дидактические методы, которые позволят с наименьшими кадровыми, финансовыми и организационными затратами решить поставленную педагогическую задачу.

Исходя из особенности и сущности такого качества, как профессиональная субъектность, необходимо обратить внимание на активные методы обучения. Мы полагаем, что только деятельностные формы учебных занятий помогут сформировать у будущих экономистов не только требуемые трудовые навыки,

но и особый стиль самостоятельного и инициативного профессионального мышления.

Таким образом, мы можем сформулировать ведущую цель исследования – уточнить перечень активных методов формирования профессиональной субъектности будущих экономистов. Цель позволила определить задачи научного исследования: 1) изучить нормативную документацию, учебные планы и актуальную научно-исследовательскую литературу по решаемой задаче; 2) сформировать комплекс активных методов формирования профессиональной субъектности будущих экономистов и реализовать его на практике; 3) выявить перспективы дальнейших исследований.

Научная новизна состоит в уточнении целостной системы активных методов обучения, позволяющих продуктивно сформировать профессиональную субъектность будущих экономистов, которые ранее применялись разрозненно. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в переосмыслении содержания предложенной системы активных методов формирования профессиональной субъектности будущих экономистов. Практическая значимость результатов исследования состоит в обогащении методического обеспечения системы профессионального образования новой тактикой формирования профессиональной субъектности будущих экономистов. Результаты исследования могут быть полезны при обучении широкой категории обучающихся по программам высшего образования.

Анализ содержания ФГОС по группе специальностей 38.00.00 Экономика и управление позволил уточнить, что будущие экономисты должны не только хорошо ориентироваться в закономерностях проектно-расчётной финансовой деятельности, но и знать специфику и принципы функционирования общепроизводственных процессов, а также правила работы с большими базами аналитических данных и т. п. [1]. Дополнительно стандарт обязывает будущих экономистов владеть общепрофессиональными умениями, навыками и знаниями, под которыми подразумевается психолого-педагогическая, правовая, юридическая грамотность.

Предельно широкая информированность будущих экономистов является основанием для формирования и закрепления их профессиональной субъектности. При этом её суть заключается в умении самореализовываться, проявлять творческую активность и самостоятельность в анализе экономических процессов при любых сложных внешних условиях. Относительно методического обеспечения формирования профессиональной субъектности стандарт даёт ряд обобщённых формулировок, которые не позволяют решить нашу педагогическую задачу.

Изучая содержание образовательных программ по специальности 38.03.01 Экономика, разработанных и применяемых в Чеченском государственном университете имени А.А. Кадырова, мы выявили ряд конкретных методических рекомендаций к формированию профессиональной субъектности [2]. В частности, рекомендуется использовать активные познавательные инструменты, в числе которых называются методы научного исследования, метод проектной и аналитической деятельности, а также метод сравнительной оценки различных экономических моделей. Все указанные педагогические инструменты должны достичь особого образовательного результата. Он заключается в том, что будущий экономист сможет пояснять решение сложных профессиональных задач с опорой на собственную субъективную позицию.

С.В. Мишина отчётливо указывает на то, что формирование профессиональной субъектности требует активных методов обучения [3]. Среди предлагаемых образовательных инструментов предлагаются методы имитации предстоящей профессиональной деятельности и психологические тренинги. Также автор предлагает обратить внимание на научно-исследовательскую деятельность обучающихся, поскольку она позволяет эффективно систематизировать их новые знания. Изучив пояснения автора относительно предложенной им группы педагогических инструментов, мы пришли к выводу о том, что фактически речь идёт о применении эвристических методов обучения. Выводы её исследования подтверждаются работами других современных авторов [4–9].

Благодаря теоретическому обзору, затронувшему нормативные, учебно-методические и научно-исследовательские источники, были выявлены наиболее перспективные методы формирования профессиональной субъектности будущих экономистов. В частности, среди них мы выделяем эвристические и интерактивные методы обучения, а также психологические тренинги.

Для объяснения важности привлечения активных методов обучения для формирования профессиональной субъектности были выбраны результаты исследований А.Н. Леонтьева [10].

В частности, речь идёт об обосновании деятельностного подхода в развитии профессионально важных качеств у изучаемой категории специалистов. Благодаря выбранной методологической позиции мы сможем объективно рассуждать о том, что для современных экономистов важна не сама система их субъектных взглядов на профессию. В первую очередь нас будет интересовать динамика исследуемого качества, её влияние на процесс принятия важных экономических решений, а также её устойчивость к давлению внешних и внутренних факторов.

Основными методами исследования стали теоретический обзор по проблематике научной работы, педагогический эксперимент, а также тестирование, направленное на изучение уровня сформированности критического мышления (тест Старки). Основным дидактическим ресурсом стало содержание профильных дисциплин для будущих экономистов, что позволило существенно снизить трудозатраты организаторов на проверку педагогической гипотезы.

Для проведения педагогического эксперимента был выбран референтный социальный коллектив из числа будущих экономистов, обучающихся на базе Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова. Среди его участников были сформированы две эмпирические группы – контрольная (КГ: 26 человек) и экспериментальная (ЭГ: 28 человек). Уточним, что по отношению к членам ЭГ применялись предложенные нами активные методы обучения в рамках профильных предметов для экономистов. Члены КГ осваивали образовательную программу высшего образования в стандартных условиях. Добавим, что продолжительность педагогического эксперимента составила 6 месяцев (с февраля по июль 2023 г.).

Для объективного сравнения результатов внедрения активных методов обучения для членов ЭГ и КГ была проведена входная и итоговая диагностика сформированности профессиональной субъектности будущих экономистов. Оценка производилась при помощи теста критического мышления Старки.

Полученные эмпирические данные подчеркнули, что предложенные нами активные методы обучения позитивно влияют на динамику формирования профессиональной субъектности у будущих экономистов. В частности, установлено, что на этапе входной диагностики в ЭГ было зафиксировано 8 представителей с высокими показателями критического мышления (28,6% от общего числа группы), а в КГ – 7 (26,9%).

После реализации комплекса педагогических мер в ЭГ доля обучающихся с высоким уровнем критического мышления повысилась до 46,4% (13 человек). В КГ динамика также была позитивной, но не такой явной. В частности, в КГ прирост числа будущих экономистов с высоким уровнем критического мышления составил всего 3,8% (1 человек) и стал равен 30,7% (8 человек). По нашему мнению, причина педагогического успеха обеих экспериментальных групп кроется в том, что обучение в системе высшего образования само по себе располагает к формированию у личности профессиональной субъектности.

Вместе с тем ещё раз заострим внимание на том, что в ЭГ прогресс по формированию исследуемого качества был более представительным и явным. Полученный результат требует от нас изложения подробностей применения активных методов обучения. Также добавим, что на этапе теоретического исследования нами были отобраны следующие инструменты формирования профессиональной субъектности будущих экономистов: эвристические и интерактивные методы обучения, а также психологические тренинги.

Методы эвристического обучения предполагали такую организацию учебных занятий, при которых обучающиеся при поддержке профессорско-преподавательского состава самостоятельно открывали для себя сущность законов, закономерностей и принципов экономической науки. В частности, представленная группа педагогических инструментов включала в себя метод вживания, метод эвристических вопросов и мозгового штурма. При этом особое внимание нами уделялось не только интеллектуальной активности будущих экономистов. Дополнительно преподаватели давали возможность обучающимся при выполнении образовательных задач проявлять свои эмоции и рефлексировать над их динамикой. К примеру, метод вживания предполагал, что будущие экономисты будут имитировать реальные виды профессиональной деятельности с демонстрацией соответствующих для каждой учебной ситуации эмоциональных переживаний. Так, при освоении законов денежной стоимости обучающиеся имитировали модели поведения, представленные в фильме «Игра на понижение». Отчасти метод вживания помог раскрыть способы риторической выразительности будущих экономистов. Вместе с тем благодаря выбранному инструменту обучения была достигнута поставленная задача по формированию профессиональной субъектности. Так, более 80% членов ЭГ смогли проинтерпретировать законы денежной стоимости на простых и наглядных примерах из обыденной жизни.

Также интересным оказался процесс организации психологических тренингов, направленных на формирование профессиональной субъектности будущих экономистов. В частности, речь идёт об организации рефлексивных сессий. Ведущие учебные занятия преподаватели просили членов ЭГ описать свои мысли относительно усвоенных ранее законов спроса и предложения. Основное внимание уделялось не только общим предметным знаниями, но и умениям обучающихся передавать свои мысли о том, какие эмоции они испытывают в момент интерпретации полученных базовых профессиональных знаний.

Под интерактивными методами понимались такие процедуры, как групповое обсуждение усвоенных профессиональных знаний, а также интерактивная экскурсия. За основу указанной группы педагогических инструментов был взят подход к организации обучения, ранее представленный в кинофильме «Большая перемена». В частности, речь идёт о лекции в музее, которую провёл для обучающихся Нестор Петрович Северов.

Будущие экономисты из ЭГ, опираясь на представленный позитивный пример просветительской лекции, составили свои выступления о законах экономического баланса в производстве. В первую очередь профессорско-преподавательским составом оценивалось умение обучающихся привлечь внимание аудитории к сложным профессиональным терминам. После завершения выступлений состоялось групповое обсуждение будущими экономистами полученных профессиональных знаний.

Эмпирическое подтверждение эффективности предложенных активных методов обучения для формирования профессиональной субъектности будущих экономистов позволяет заключить, что их можно применять в широкой педагогической практике в системе профессионального образования.

По итогам научной работы можем заключить, что поставленные педагогические задачи решены, а цель достигнута. Во введение нами было представлено обоснование актуальности проводимой научной работы. В частности, подчёркивалось, что современное общество заинтересовано в формировании у будущих экономистов профессиональной субъектности. В рамках теоретического исследования были выявлены активные методы обучения, позволяющие достичь планируемого образовательного результата. Их последующая апробация показала верность гипотезы автора. В частности, благодаря применению эвристических и интерактивных методов обучения, а также психологических тренингов удалось повысить уровень сформированности профессиональной субъектности у будущих экономистов.

Перспектива дальнейших исследований состоит в выявлении особенностей реализации интерактивных экскурсий, тема которых будет связана с экономическими законами, открытыми в России.

Библиографический список


1. *ФГОС по группе специальностей 38.00.00 «Экономика и управление»*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-05-01-ekonomicheskaya-bezopasnost-uroven-specialiteta-20/.
2. *Образовательная программа по специальности 38.03.01 «Экономика» разработанная на базе Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова*. Available at: https://www.chesu.ru/major?p=243.
3. Мишина С.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально значимых качеств будущих экономистов в образовательном процессе вуза. *Тенденции развития науки и образования*. 2019; № 56-7: 64–70.
4. Власюк И.В., Казакова А.Ф. Принципы и методика формирования профессиональной грамотности студента экономических специальностей в системе среднего профессионального образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015; № 1 (96): 21–27.
5. Волкова С.В. Формирование субъектности будущих экономистов на примере построения «модели оптимального распределения строительных рабочих по работам». *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2017; № 3 (15): 81–84.
6. Гильманов С.А. Субъектный подход к исследованию и формированию профессионального мышления. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2016; Т. 1, № 1: 66–83.
7. Казакова А.Ф. Формирование профессиональной грамотности студента экономических специальностей в системе СПО. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 2: 255.
8. Османов М.М. Деловая игра как средство развития лидерских качеств сотрудников ОВД в процессе повышения квалификации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2022; № 1 (50): 93–102.
9. Ягупов В.В., Бекирова А.Р. Профессиональная субъектность специалиста как интегральный показатель его профессиональной социализации. *Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества*: сборник материалов международной научно-практической конференции. Тверь, 2016: 398–402.
10. *Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы*: сборник научных трудов. Москва: АПН СССР, 1990.


References


1. *FGOS po gruppe special'nostej 38.00.00 «`Ekonomika i upravlenie»*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-05-01-ekonomicheskaya-bezopasnost-uroven-specialiteta-20/.
2. *Obrazovatel'naya programma po special'nosti 38.03.01 «`Ekonomika» razrabotannaya na baze Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.A. Kadyrova*. Available at: https://www.chesu.ru/major?p=243.
3. Mishina S.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no znachimyh kachestv buduschih `ekonomistov v obrazovatel'nom processe vuza. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2019; № 56-7: 64-70.
4. Vlasyuk I.V., Kazakova A.F. Principy i metodika formirovaniya professional'noj gramotnosti studenta `ekonomicheskih special'nostej v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 1 (96): 21-27.
5. Volkova S.V. Formirovanie sub`ektnosti buduschih `ekonomistov na primere postroeniya «modeli optimal'nogo raspredeleniya stroitel'nyh rabochih po rabotam». `*Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 3 (15): 81-84.
6. Gil'manov S.A. Sub`ektnyj podhod k issledovaniyu i formirovaniyu professional'nogo myshleniya. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda*. 2016; T. 1, № 1: 66-83.
7. Kazakova A.F. Formirovanie professional'noj gramotnosti studenta `ekonomicheskih special'nostej v sisteme SPO. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 2: 255.
8. Osmanov M.M. Delovaya igra kak sredstvo razvitiya liderskih kachestv sotrudnikov OVD v processe povysheniya kvalifikacii. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2022; № 1 (50): 93-102.
9. Yagupov V.V., Bekirova A.R. Professional'naya sub`ektnost' specialista kak integral'nyj pokazatel' ego professional'noj socializacii. *Socializaciya lichnosti v usloviyah globalizacii i informatizacii obschestva*: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tver', 2016: 398-402.
10. *Deyatel'nostnyj podhod v psihologii: problemy i perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: APN SSSR, 1990.


*Статья поступила в редакцию 08.08.23*

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-62-65

***Bugaeva A.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: ivaya@mail.ru*

**FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF PROFESSIONAL COMPETITIONS.** The article highlights a problem of professional competitions as a universal means of professional development of teachers, the education system, as well as an effective tool for creating innovative potential to achieve a new quality of education and the formation of professional competencies of teachers. There is a need to develop unified approaches to the formation of the educational space of training, evaluation, professional development of teachers who meet the modern challenges of the XXI century. One of the ways to form pedagogical competencies of future teachers can be the creation of competitive stories within the framework of the project "My Success Story", promoting their further development through personalized training and receiving feedback from experts, the professional community. Customization of the educational process, taking into account individual needs, becomes a pedagogical condition that makes it possible for professional self-realization, support of pedagogical talent, personal growth in the process of designing an individual educational trajectory and designing a career.

*Key words:* **professional competition, professional competencies, competence, professional standard**

***А.П. Бугаева****, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
*E-mail: ivaya@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ

Статья посвящена проблеме профессиональных конкурсов как универсального средства развития педагогов, системы образования, а также эффективного инструмента создания инновационного потенциала для достижения нового качества образования и формирования профессиональных компетенций педагогов. Назрела необходимость выработки единых подходов к формированию образовательного пространства подготовки, оценивания, профессионального развития педагогов, отвечающих современным вызовам XXI века. Одним из путей формирования педагогических компетенций будущих педагогов может быть создание конкурсных историй в рамках проекта «Моя история успеха», содействие их дальнейшего развития через прохождение персонализи-

рованного обучения и получения обратной связи от экспертов, профессионального сообщества. Кастомизация образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей становится педагогическим условием, которое дает возможность профессиональной самореализации, поддержки педагогического таланта, личностного роста в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории и конструирования карьеры. Целью статьи является раскрытие значения конкурсов в повышении профессиональной компетентности педагогов и будущих учителей.

*Ключевые слова:* **профессиональный конкурс, профессиональные компетенции, компетентность, профессиональный стандарт**

Актуальность рассматриваемой темы связана со значительными изменениями нормативной рамки регулирования педагогического образования, с внедрением проектных решений по трансформации содержания педагогического образования. Утверждена Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года, издан Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В этих условиях требуется разработка и реализация модели педагога нового поколения в соответствии с национальными целями развития, современными направлениями научно-технологического прогресса, важнейшими задачами общего образования.

Цель настоящего исследования: описать подходы развития профессионального потенциала и внутренних личностных ресурсов студентов – будущих учителей, выявления и поддержки педагогического таланта в процессе участия в профессиональных конкурсах.

Основной задачей исследования является проектирование профессиональной карьеры обучающихся в стенах вуза с ориентацией на лучшие практики «Моя история успеха» в сотрудничестве с внешними стейкхолдерами проекта: школами г. Якутска – (партнер – УО г. Якутска), клубом «Учитель года Республики Саха (Якутия)» (Кынатов Ю.В.), школами «Ассоциации «Северо-Восточный образовательный округ»».

Новизна исследования: разработка и внедрение проекта «Моя история успеха» в рамках проектирования квалификационно-ориентированной модели подготовки учителя будущего с использованием инструментов национальной системы квалификаций РФ: «проектирование профессионала на основе профессионального ядра педагогического образования, обеспечивающей систему «регулируемого» входа в профессию и предоставляющей различные траектории подготовки, в том числе способствующие навигации профессиональной карьеры и трудоустройства в стенах вуза».

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что конкретизированы теоретические положения развития профессионализма педагогов в конкурсах педагогического мастерства. Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении научно-методических рекомендаций для участников и организаторов конкурсов, организация и проведение конкурсов педагогического мастерства.

Профессиональному развитию педагога в условиях профессиональных конкурсов посвящены диссертационные исследования В.А. Дубровской «Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов» [1], Умниковой Е.Л. «Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды» [2] и другие.

По мнению современных исследователей, «участие педагогов в профессиональных конкурсах – тот социально востребованный вид творческой деятельности, который призван привлекать внимание общественности к тенденциям развития передовой педагогической практики и повышать престиж педагогического труда, публично признавать вклад педагогических работников в развитие системы образования» [3, с. 116]. Проблеме изучения влияния конкурсов педагогического мастерства на формирование профессиональной компетентности педагога посвящено уже немало научно-исследовательских работ [4; 5; 6], которые свидетельствуют об актуальности данного вида деятельности в рамках совершенствования современной российской системы образования.

В результате проведенного теоретического исследования Булавкина Е.Б. приходит к выводу о том, что «педагогическая компетентность предполагает системное единство знаний, опыта, личных качеств педагога и профессиональных умений и навыков, которые направлены на организацию процессов обучения и воспитания. Компетентному педагогу необходимо рационально обеспечивать взаимодействие всех участников образовательного процесса. Компетентность во многих исследованиях предполагает также личностное развитие и самосовершенствование педагога» [7, с. 47].

По данным «Отчета об итогах деятельности Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) в 2022 году и задачах на 2023 год», в системе общего образования работают 30 121 педагогических работников, в том числе 18 232 – в общеобразовательных организациях, 8 449 – в дошкольных образовательных организациях, 3 440 – в организациях дополнительного образования детей. Количество учителей в общеобразовательных организациях республики составляет 14 090 педагогов. Доля учителей с высшим профессиональным образованием – 84,40% (2021 г. – 84,85%), отмечается повышение доли учителей с высшей квалификационной категорией на 11,1% и составляет 44,62% (2021 г. – 33,52%), сохраняется стабильный количественный состав учителей. Отмечается снижение доли учителей в возрасте до 35 лет на 0,87% и достигает 27,87% (2021 г. – 28,74%), количество учителей с педстажем до 3 лет составляет 8,55% (9,12% – 2021 г.) [8].

Остро стоит задача развития высоконравственной, социально зрелой, творчески активной личности, обладающей профессиональными компетенциями, от профессионально-личностных качеств которой зависит воспитание и обучение подрастающего поколения.

Решение данных вопросов может быть реализовано в рамках проекта «Моя история успеха», которая позволит обеспечить интеграцию СВФУ в образовательное пространство Республики Саха (Якутия), объединяющее научно-методические ресурсы образовательных организаций, устраняющее разрыв между содержанием университетской педагогической подготовки и школьным образованием, обеспечивающее согласованную кадровую стратегию, развитие системы практической подготовки студентов, единую методологию разработки и реализации образовательных программ, поддерживающее качественный рост квалификации педагогов, что приведет к повышению качества подготовки педагогических кадров, школьного образования, снижению кадрового дефицита, оперативному удовлетворению кадровых потребностей в сфере образования.

В рамках данного проекта были проведены X открытый профессиональный конкурс педагогического мастерства и общественного признания «Серебряный пеликан – 2023», посвященный памяти депутата Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия), Заслуженного работника народного хозяйства Республики Саха (Якутия) Миронова Александра Степановича и I студенческий конкурс профессионального мастерства «Крылья педагогики – 2023», посвященный Году педагога и наставника в Российской Федерации, которые прошли 12–15 марта 2023 года на четырех площадках г. Якутска: СВФУ им. М.К. Аммосова, в средних общеобразовательных школах СОШ № 33 и № 26, Городской классической гимназии (приказ №161-ОД от 22 февраля 2023 г.).

Организаторами конкурса выступили Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (ректор А.Н. Николаев), Республиканская общественная организация «Клуб «Учитель года Республики Саха (Якутия)»» (президент Клуба Ю.В. Кынатов), соорганизаторами являлись Управление образования ГО «г. Якутск» (начальник М.П. Петрова), МОБУ СОШ № 33 им. Л.А. Колосовой (директор П.Д. Батюшкин), МОБУ СОШ № 26 им. Е.Ю. Келле-Пелле (директор А.И. Васильев), МОБУ Городская классическая гимназия (К.Е. Андреева).

Цель конкурса «Серебряный пеликан»: создание условий для профессионального общения и совершенствования педагогического мастерства учителей Республики Саха (Якутия).

Задачи:

– представление педагогическому сообществу лучших образцов педагогической деятельности, профессиональных компетенций, обеспечивающих высокие результаты обучения, воспитания и развития детей;

– предоставление возможности обмена передовым методическим и педагогическим опытом учителей, создание условий для профессионального диалога учителей и формирование профессиональных сообществ;

– создание условий для подготовки к профессиональным конкурсам, в том числе «Учитель года».

Цель конкурса «Крылья педагогики»: поиск, развитие, поддержка и качественное трудоустройство перспективных обучающихся (студентов) университета, обладающих высоким уровнем предметно-методических, ключевых психолого-педагогических компетенций и надпрофессиональных навыков.

Задачи:

– повышение статуса и престижа педагога;

– формирование профессиональных компетенций конкурсантов, содействие их дальнейшему развитию через прохождение персонализированного обучения и получения обратной связи от экспертов, профессионального сообщества;

– создание условий для активной жизнедеятельности студентов, их профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в деятельности для удовлетворения потребностей в интеллектуальном и профессиональном развитии.

В конкурсе принимали участие 9 приглашенных экспертов (абсолютные победители, победители Всероссийского конкурса «Учитель года», представители российских газет «Учительская газета», «Мой Профсоюз»), 28 экспертов – члены жюри (абсолютные победители, победители, лауреаты разных лет республиканских конкурсов «Учитель Года», «Учитель Западной Якутии», «Серебряный пеликан», преподаватели СВФУ им. М.К. Аммосова). По итогам отборочного тура допущены к конкурсам 15 учителей общеобразовательных школ республики, участники конкурса «Серебряный пеликан», 14 участников конкурса «Крылья педагогики», студенты педагогических специальностей институтов СВФУ им. М.К. Аммосова, которые по положению рекомендованы по итогам внутреннего конкурса.

Конкурсные испытания состояли из четырех основных и финального этапов для трёх финалистов от каждого конкурса.

14 студентов – будущих учителей по педагогическому образованию всех выпускающих кафедр в рамках подготовки к конкурсу впервые в истории город-

ского профессионального конкурса «Учитель года – 2023 г.» участвовали в составе жюри (организатор конкурса УО ГО «Якутск»).

Первый конкурсный день, 12 марта 2023 г., начался с проведения конкурсного этапа «Эссе» на тему «Согласны ли вы с выражением: «Тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем» (Конфуций)» для учителей – участников «Серебряного пеликана», и проведена «Олимпиада обо всём» на общую эрудицию, в которую вошли вопросы из педагогики, мировой художественной культуры, зарубежной литературы, естествознания и др. В этот же день конкурсанты, студенты педагогических специальностей, учителя школ, преподаватели вуза участвовали в 7 мастер-классах от приглашенных экспертов – победителей конкурса «Учитель года России», где гости делились секретами мастерства.

Второй конкурсный день начался с открытых уроков и лекций приглашенных гостей по литературе, математике, физике, химии, биологии. Всего было проведено 7 открытых уроков на трех площадкам (СОШ № 26, СОШ № 33, ГКГ). Затем участники приступили к конкурсным испытаниям. Участники конкурса «Серебряный пеликан» показали учебное занятие, а также прошли этап «Расскажу за 5 минут», участники конкурса «Крылья педагогики» провели с учащимися классные часы на конкурсном испытании «Классная тема».

В третий конкурсный день участники конкурса «Серебряный пеликан» прошли конкурсное испытание «Мастер-класс», а участники конкурса «Крылья педагогики» провели уроки в рамках этапа «Учебное занятие» и проанализировали занятие на этапе «Рецепт урока». По итогам четырех конкурсных испытаний были подведены общие итоги и названы финалисты конкурсов.

Четвертый конкурсный день начался с интегрированного финального этапа «Капитаны образовательного полёта», который прошел в виде открытого разговора учителей с заслуженным учителем Российской Федерации, кандидатом педагогических наук Овчинниковым Алексеем Васильевичем, а студентов – с доктором педагогических наук, профессором, заведующим лабораторией развития личностного потенциала в образовании Московского государственного педагогического университета Иоффе Андреем Наумовичем. Затем участники и зрители прослушали семинар доктора педагогических наук Иоффе А.Н. на тему «Занятие как культурный образец в образовании».

По итогам финального конкурса победителем X открытого профессионального конкурса педагогического мастерства и общественного признания «Серебряный пеликан – 2023», посвященного памяти депутата Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия), Заслуженного работника народного хозяйства Республики Саха (Якутия) Миронова Александра Степановича стала Федотова Эмма Иннокентьевна**,** учитель начальных классов Городской классической гимназии г. Якутска. Победителю вручен сертификат на 100 000 рублей от СВФУ им. М.К. Аммосова. Второе призовое место занял Егоров Николай Николаевич, учитель истории и обществознания МБОУ «Вилюйская гимназия им. И.Л. Кондакова» Вилюйского улуса, третье место присуждено Талыбыевой Сахае Бурхалеевне, учителю музыки МАОУ «СОШ № 23 г. Якутска».

Победителем I студенческого конкурса профессионального мастерства «Крылья педагогики – 2023», посвященного Году педагога и наставника в Российской Федерации стала Колесова Елена Егоровна, студентка 5 курса ИЯДО-18-521 Института зарубежной филологии и регионоведения. Второе место занял Самсонов Ярослав Виссарионович, студент 3 курса НДО-20 Педагогического института, третье место было присвоено Ивановой Дайаане Петровне, студентке 5 курса группы БА-БХ-18 Института естественных наук. Финалисты награждены сертификатами на прохождение образовательной стажировки, которую прошли в АНО ВО «Университет Иннополис». Программа стажировки включала курсы повышения квалификации «Цифровые инструменты преподавателя», знакомство с новым технопарком «ИТ-парк им. Башира Рамеева», посещение центров ИТ-технологий и кампуса Университета Иннополис, образовательных учреждений и знакомство с передовым опытом на разных уровнях образования, участие на IX Международного форума по педагогическому образованию IFTE – 2023 «Качество педагогического образования в условиях современных вызовов», посещение уроков в образовательных учреждениях инновационной подготовки г. Иннополис, а также культурно-просветительскую часть программы с посещением театров, музеев, экскурсий.

Конкурс «Крылья педагогики – 2023» проводится в рамках проекта «Моя история успеха», ориентированного на профессионально-личностный рост в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории и моделирования карьеры студентов СВФУ в сотрудничестве с республиканской общественной организацией «Клуб «Учитель года РС (Я)»».

*Цель:* развитие профессионального потенциала и внутренних личностных ресурсов студентов – будущих учителей, выявление и поддержка педагогического таланта.

Задачи:

1. Повышение престижа профессии учителя, привлечение творческих, способных, активных абитуриентов.

2. Создание конкурсных историй «Моя история успеха», формирование профессиональных компетенций конкурсантов, содействие их дальнейшему развитию через прохождение персонализированного обучения и получение обратной связи от экспертов, профессионального сообщества, качественное трудоустройство.

Участники конкурса «Крылья педагогики» в рамках подготовки к конкурсу впервые в истории городского профессионального конкурса «Учитель года – 2023 г.» участвовали в составе жюри (организатор конкурса УО ГО «Якутск»).

Во время проведения конкурсов была создана коммуникационная профессиональная площадка для обмена опытом: мастерские педагогов России – экспертов конкурса, актовые лекции, распространение лучших практик.

12 марта, первый день конкурса, был традиционно посвящен гостям республики, которые провели мастер-классы:

– «Путь мастера в образовании» – победитель Всероссийского конкурса «Учитель года России» разных лет, член жюри конкурса «Учитель года России», трижды победитель профессионального конкурса для журналистов «Pro-образование» Иоффе Андрей Наумович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий Лабораторией развития личностного потенциала в образовании Московского городского педагогического университета;

– «Метапредметность равна беспредметности?» – Клюев Юрий Александрович, кандидат биологических наук, учитель химии, директор Брянского лицея № 1 им. А.С. Пушкина, победитель конкурса «Учитель года России – 2018», Почетный работник общего образования РФ, председатель комитета по образованию Брянского городского совета народных депутатов;

– «Дети, которые играют в физику» – Костылева Екатерина Сергеевна, учитель физики, заместитель директора гимназии № 16 города Тюмени, абсолютный победитель конкурса «Учитель года России – 2021», руководитель центра научного творчества и робототехники «ФабЛаб» ТГУ;

– «По дороге со словами» – Никифорова Наталья Сергеевна, директор СОШ № 5 с углубленным изучением математики г. Магнитогорска, учитель математики, абсолютный победитель конкурса «Учитель года России – 2009»;

– «Энергия духа» – Семке Андрей Иванович, учитель физики и астрономии, заслуженный учитель Кубани, «Учитель года – 2000», абсолютный победитель конкурса «Мужская профессия», лауреат премий Януша Корчака и «Династия», «Бронзовое перо УГ»;

– «Разговор о важном: с кем, для чего и о чём?» – Стельмахович Анна Юрьевна, победитель конкурса «Учитель года России – 2014», учитель литературы и основ религиозной культуры и светской этики школы № 5 города Магнитогорска;

– «Человек слова» – Родионова Оксана Александровна, главный специалист Департамента общественных связей аппарата Общероссийского профсоюза образования.

13 марта на базе школ № 26, № 33, Городской классической гимназии проведены лекции, уроки для студентов, учителей, преподавателей:

– лекция Костылевой Екатерины Сергеевны «Интерактивные методы работы как средства формирования компетенций будущего»;

– урок биологии на тему «Урок не по теме» в 10 классе – Овчинников Алексей Васильевич, кандидат педагогических наук, учитель биологии с. Баловнево Липецкой области, старший научный сотрудник лаборатории профильного образования Института стратегии развития образования РАО, абсолютный победитель конкурса «Учитель года России – 2011», заслуженный учитель РФ, Почетный работник общего образования РФ;

– урок литературы в 5 классе «Путь героя: может ли бык стать львом...» (По рассказу И.С. Тургенева «Муму») – Стельмахович Анна Юрьевна;

– урок «Функциональный метод решения уравнений», 11 класс, математика – Никифорова Наталья Сергеевна;

– занятие (научно-популярная лекция + опыты с вопросами) с учащимися 11-х классов: «С чего начинается химия?» – Клюев Юрий Александрович;

– урок «О науке и фейках», 11 класс – Семке Андрей Иванович.

Проведен семинар доктора педагогических наук, профессора, заведующего Лабораторией развития личностного потенциала в образовании Московского городского педагогического университета Иоффе Андрея Наумовича на тему «Занятие как культурный образец в образовании».

14 марта студенты, преподаватели учителя школ посетили мастер-классы конкурсантов «Серебряного пеликана».

15 марта прошел открытый этап конкурса «Капитаны образовательного полёта» для финалистов конкурса «Серебряный пеликан» – разговор с заслуженным учителем РФ, кандидатом педагогических наук Овчинниковым А.В., для финалистов конкурса «Крылья педагогики» – диалог с профессором МГПУ, доктором педагогических наук Иоффе А.Н.

Конкурс проходил с информационной поддержкой Общероссийского профсоюза образования и Учительской газеты. Приглашенные журналисты – Родионова Оксана Александровна, главный специалист Департамента общественных связей аппарата Общероссийского профсоюза образования, Мелешко Вадим Иванович, ЗАО “ИД “Учительская газета», редактор отдела политики и экономики образования.

Конкурсы освещены в статьях «Записки на чистом снегу» в российской газете «Мой профсоюз» (№ 14 (1184) от 6 апреля 2023 г.), «Серебряные крылья» в российской газете «Учительская газета» (№ 13 (10978) от 28 марта 2023 г.).

Таким образом, можно выделить, что формат конкурсов выглядит удачным, симбиоз жюри на двух конкурсах можно еще больше усилить, создавая ощущение одного большого мероприятия. Чувство сопричастности к учительскому конкурсу усиливает мотивацию студентов, профессионально-личностное

развитие педагогов, повышает профессиональные компетенции. Возможно также продумать и совместные этапы, объединив по жребию участников учительского конкурса со студенческим. Продолжение II этапа проекта «Моя история успеха» – создание системы сопровождения развития талантливых и мотивированных будущих учителей, включая стажировки во всероссийские и региональные образовательные центры, школы, вузы, поддержку выхода на рынок труда и закрепления в профессии (включая профессиональное консультирование, наставничество, коучинг, сообщества поддержки), а также наставничество из числа членов клуба «Учитель года РС(Я)» и тьюторов клуба «Учитель года России».

Библиографический список


1. Дубровская В.А. *Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Кемерово, 2007.
2. Умникова Е.Л. *Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды*. Диссертация … кандидата психологических наук. Екатеринбург, 2011.
3. Мартьянова О.В. Педагогические условия формирования компетентности педагогических работников: профессиональные и грантовые конкурсы. *Образование: опыт, проблемы и перспективы развития:* Всероссийская научно-практическая конференция. Сборник итоговых материалов. Казань: Институт развития образования Республики Татарстан, 2018: 111–117.
4. Белухина О.С., Шрамкова О.В. Конкурсное движение как фактор развития профессиональных качеств педагога (из опыта работы саратовского областного института развития образования). *World science: problems and innovations*: сборник статей XXII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. 2018: 184–186.
5. Пекарских Н.И. Конкурсы профессионального мастерства как средство самосовершенствования личностно-профессиональных качеств педагога. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 5: 140–144.
6. Пингачева Т.В. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессиональных компетентностей педагогов. *Научные исследования: от теории к практике*. 2015; Т. 1, № 4 (5): 185–188.
7. Булавкина Е.Б. *Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования средствами конкурсов профессионального мастерства*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Орехово-Зуево, 2020.
8. *Отчет об итогах деятельности Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) в 2022 году и задачах на 2023 год*. Available at: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelynom-OGV-RS--/Otcheti-v-Pravitelystvo-RS--/publichnye-doklady-mo-rsja


References


1. Dubrovskaya V.A. *Vliyanie konkursov pedagogicheskogo masterstva na razvitie professionalizma pedagogov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2007.
2. Umnikova E.L. *Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2011.
3. Mart'yanova O.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetentnosti pedagogicheskih rabotnikov: professional'nye i grantovye konkursy. *Obrazovanie: opyt, problemy i perspektivy razvitiya:* Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sbornik itogovyh materialov. Kazan': Institut razvitiya obrazovaniya Respubliki Tatarstan, 2018: 111-117.
4. Beluhina O.S., Shramkova O.V. Konkursnoe dvizhenie kak faktor razvitiya professional'nyh kachestv pedagoga (iz opyta raboty saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya). *World science: problems and innovations*: sbornik statej XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. 2018: 184-186.
5. Pekarskih N.I. Konkursy professional'nogo masterstva kak sredstvo samosovershenstvovaniya lichnostno-professional'nyh kachestv pedagoga. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; № 5: 140-144.
6. Pingacheva T.V. Vliyanie konkursov pedagogicheskogo masterstva na razvitie professional'nyh kompetentnostej pedagogov. *Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike.* 2015; T. 1, № 4 (5): 185-188.
7. Bulavkina E.B. *Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya sredstvami konkursov professional'nogo masterstva*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Orehovo-Zuevo, 2020.
8. *Otchet ob itogah deyatel'nosti Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Saha (Yakutiya) v 2022 godu i zadachah na 2023 god*. Available at: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelynom-OGV-RS--/Otcheti-v-Pravitelystvo-RS--/publichnye-doklady-mo-rsja


*Статья поступила в редакцию 08.08.23*

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-65-67

***Bugaeva A.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: ivaya@mail.ru*

**MUSEUM PEDAGOGY AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** The article presents study of patriotic education and civic development of the younger generation, which the state currently sets before society and educational institutions as an urgent task for our country. On November 9, 2022, Decree of the President of the Russian Federation No. 809 "Fundamentals of the State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values" was issued. Patriotic education always remains a priority: to raise real people with high moral potential, who love their Motherland, who know how to work, to defend the Fatherland. The school in modern conditions is becoming the center of education of the younger generation in this direction, therefore it is important that each child develops a sense of patriotism: love for the Fatherland, devotion to it, the desire to serve its interests with their actions. The most important task of patriotic education is to form a sense of responsibility for the fate of our native country, to continue the noble deeds of our ancestors, and most importantly, to preserve and continue traditions.

*Key words:* **patriotic education, junior schoolchild, Motherland, museum pedagogy, patriotism, history**

***А.П. Бугаева****, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
*E-mail: ivaya@mail.ru*

# МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме патриотического воспитания и гражданского становления подрастающего поколения, которое в настоящее время государство ставит перед обществом и образовательными учреждениями как актуальную задачу нашей страны. 9 ноября 2022 г. вышел Указ Президента РФ № 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Патриотическое воспитание всегда остается в приоритете: растить настоящих людей с высоким нравственным потенциалом, любящих свою Родину, умеющих трудиться, защищать Отечество. Школа в современных условиях становится центром воспитания подрастающего поколения в данном направлении, поэтому важно, чтобы у каждого ребенка сформировалось чувство патриотизма: любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. Самой главной задачей патриотического воспитания является формирование чувства ответственности за судьбу родной страны для продолжения благородных дел наших предков и главное – стремления к сохранению и продолжению традиций. Целью статьи является раскрытие эффективности применения музейной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников.

*Ключевые слова:* **патриотическое воспитание, младший школьник, Родина, музейная педагогика, патриотизм, история**

Актуальность рассматриваемой темы нашла свое отражение в содержании «Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [1], где указывается, что портрет выпускника начальной школы включает в себя такие личностные характеристики, как любовь к своему народу, краю и Родине, уважение и принятие ценности семьи и общества, любознательность, активность и заинтересованность в познании мира и т. д. Вопросы патриотического воспитания определялись как главное направление в образовании в трудах многих известных педагогов и общественных деятелей. «Всякое беззаветное служение на благо и на силу Отечества, – утверждал М.В. Ломоносов, – должно быть мерилом жизненного смысла» [2, с. 42]. По мнению современных исследователей, Ломоносов М.В. «призывал молодежь изучать прошлое Родины ради будущего, беречь знания, объективно оценивать их» [2, с. 113]. Говоря о развитии и формировании качеств патриота, В.А. Сухомлинский писал: «Познание, постижение человеком своей Родины, становление в юной душе патриотической сердцевины, патриотическое воспитание в годы детства, отрочества, ранней юности, духовно-богатая деятельность, самоотверженная жизнь патриота – это самые тонкие, самые сложные вещи в том безграничном переплетении идей, поступков, убеждений, мыслей, стремлений, которое называется патриотическим воспитанием [3, с. 165].

Цель настоящего исследования: обосновать и практически доказать эффективность применения музейной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников.

Основная задача исследования заключается в разработке и апробировании рабочей программы внеурочной деятельности «Алаас ааттаах, дойду сурахтаах» для учащихся 4 класса.

Новизна исследования: выявлены и экспериментально апробированы педагогические условия эффективности использования музейной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников; создан комплекс музейных уроков и музейных мероприятий.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснована возможность применения учителями на практике предложенной программы для патриотического воспитания посредством музейной педагогики в условиях начальной школы, а также студентами, осуществляющими активную педагогическую практику.

Музеи обладают значительным потенциалом патриотического воспитания младших школьников. Освоение обучающимися младших классов музейного материала осуществляется в процессе общения с памятниками истории и культуры; формирования ценностного отношения к культурному и историческому наследию. В связи с этим всё большее внимание в теории и практике образования придаётся музейной педагогике. Как справедливо отмечает Ярышева М.Б., «музейная педагогика становится всё более привычной в практике гражданско-патриотического, духовно-нравственного, историко-краеведческого воспитания личности в едином образовательном процессе. Стремление к гуманитарному обновлению образования, ориентированному на сотрудничество музея и школы, на создание любительских тематических музеев, – суть новой образовательной системы XXI» [4]. Е.Б. Медведева, М.Ю. Юхневич дают следующее определение: «Музейная педагогика есть область научного знания, возникающая на стыке педагогики, психологии, музееведения, искусства (как части общей культуры) и краеведения. Она исследует музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики. Предметом музейной педагогики являются проблемы, связанные с содержанием, методами и формами педагогического воздействия музея, с особенностями этого воздействия на различные категории населения, а также с определением музея в системе учреждения образования» [5].

Исследовательская работа была проведена на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Онёрская СОШ им. Героя Российской Федерации М.М. Стрекаловского» Усть-Алданского улуса завучем по воспитательной работе, учителем-экспериментатором, магистрантом 2 курса ФГАОУ «Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова» Ан-Чауечи Л.Н.

На формирующем этапе экспериментального исследования разработана и апробирована программа внеурочной деятельности «Алаас ааттаах, дойду сурахтаах».

Малая родина раскрывается в нашем исследовании, прежде всего, через призму изучения истории родного села, местности, через события и судьбы именитых людей и земляков.

Целью программы является создание условий постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций, формирования у обучающихся осознанной активной гражданской позиции, уважительного отношения к прошлому Родины, развитие исторического мышления на основе осуществления музейной деятельности, использования возможностей музейной среды, музейной педагогики.

Задачи:

– формировать уважительное отношение к истории страны, малой родины, к памятникам прошлого;

– обеспечить условия осуществления разносторонней музейной деятельности обучающихся с учетом индивидуальных особенностей, познавательных интересов, социального опыта;

– развивать навыки поисковой, исследовательской, проектной, экспозиционной, экскурсоводческой, общественно значимой деятельности обучающихся;

– формировать научные и профессиональные интересы.

На изучение курса «Алаас ааттаах, дойду сурахтаах» в 4 классе начальной школы отводится 33 часа (1 час в неделю).

Принципы построения программы:

– доступность, познавательность, наглядность;
– учет возрастных особенностей;
– сочетание теоретических и практических форм деятельности;
– усиление прикладной направленности;
– психологическая комфортность.

Таблица 1

Содержание курса «Алаас ааттаах, дойду сурахтаах»

| № | Названия разделов | | Количество часов |
|---|---|---|---|
| 1. | Я – гражданин | Мин дойдум сорҕотобун. Мин дойдубун тутааччы-айааччы буолабын | 2 ч. |
| 2. | Жизнь наших предков | Өбугэлэрбит олохторо | 7 ч. |
| 3. | Культура и искусство | Мин нэһилиэкпэр култуура уонна ускуустуба сайдыыта | 7 ч. |
| 4. | Моя Родина – село Онер | Төрүт түөлбэм – Өнөр | 6 ч. |
| 5. | Знаменитые смортсмены нашего села | Мин нэьилиэгим күүстээх дьоно. Биллиилээх спортсменнар. | 3 ч. |
| 6. | Моя родословная | Төрүттээх киһи түөрэҕэ туҥнэстибэт. | 4 ч. |
| 7. | Никто не забыт, ничто не забыто | «Ким да умнуллубат, туох да умнуллубат» | 5 ч. |

Реализация программы происходит в исследовательской и познавательной деятельности. Особенностью программы является то, что она предусматривает привлечение родительской общественности и социальных партнеров к ее реализации. Отмечается высокий уровень активности родителей и социальных партнеров в делах класса, школы и жизни детей, включающая помощь, оказываемую ими в организации и в ходе проведения классных и внеклассных мероприятий.

Занятия нацелены на формирование у обучающихся устойчивого интереса к музееведческой деятельности. В результате проведения музейных уроков учащиеся должны усвоить информацию об истории своего района, познакомиться с основными экспонатами историко-краеведческого музея.

По учебному предмету «Математика» проводились эвристические беседы, сравнительный анализ жизни и быта нашего села современного и прошлого столетия, с использованием экспонатов музея решали практические, логические задачи. У экспозиции Михаила Стрекаловского обучающиеся получали информацию о сенокосном поре, о том, как ведется работа, какие орудия труда используется, и с помощью полученной информации решали поставленные перед ним проблемные задачи.

К столетнему юбилею школы проводилась большая исследовательская работа. Обучающиеся с большим увлечением провели исследование, сделали много открытий для себя. В этом активное участие принимали наши родители и социальные партнеры.

В течение учебного года проводится индивидуальная работа с обучающимися раскрытая в статье «Музейная педагогика как средство средового подхода в воспитании патриотизма у младших школьников» Бугаевой А.П., Ан-Чауечи Л.Н. [6]. Она предполагает работу с документальными материалами, подготовку докладов для научно-практических конференций, выполнение познавательных заданий, персональные выставки рисунков, творческих работ обучающихся, разработку индивидуально-образовательных проектов с экспонатами школьных музеев и т. д. В течение учебного года каждый ученик должен пройти индивидуальный курс экскурсовода по выбранной им экспозиции или музейного экспоната.

Используется также игровая ситуация – интерактивная форма работы: дети с увлечением и с большой радостью проходили квест-игры, выполняли интереснейшие задания.

На занятиях по тематическому блоку «Төрүттээх киһи түөрэҕэ туҥнэстибэт» в первую очередь начали работу со знакомства детей с понятия «Родина», ис-

пользуя метод заочных путешествий по историческим и культурным достопримечательностям нашей республики, а знакомство с Россией целесообразно организовать в форме коллективного творческого дела «Мин дойдум – кэскиллээх Енерум». Основной идеей данного блока является изучение своей родословной с целью погружения в события истории России и республики через призму жизни каждой семьи, участие родственников в Великой Отечественной войне, установление связующей главной нити между поколениями в родословной обучающегося.

Занятия по блоку «Култуура уонна ускуустуба. Айар талааннаах, ураты дьоҕурдаах биир дойдулаахтарбыт" вызвал эмоциональный подъем у обучающихся. С большим интересом изучали жизнь и деятельность земляков, внесших значительный вклад в развитие культуры, прославляющих трудом, мастерством свою малую родину. На практических занятиях данного блока родители, приглашенные гости показывали интересные мастер-классы «Уус суола», устраивали мини-концерты «Ырыа ыллыга». У детей пробуждалось чувство гордости за своего земляка, когда узнали, что в первом олонхо-спектакле «Бэрт киһи Бэриэт Бэргэн» (1906 г.) важное место занимает односельчанин Куһуок Сэмэн – Семен Ушницкий.

Патриотическое воспитание невозможно без обращения к прошлому родного села, поэтому учащиеся под руководством Ан-Чаучечи Л.Н. обратились к сельской библиотеке, где им была оказана помощь в поиске необходимой информации о героях боевой и трудовой славы села. Учащиеся самостоятельно искали информацию, погружались в изучение темы, что привело к заинтересованности ребят в изучаемой теме, они осознали необходимость получения знаний о своей малой родине.

По заданной тематике реализовались несколько направлений в рамках музейной деятельности: работа по поиску и сбору материала с музейным фондом, сотрудничество обучающихся с активом музея, организация тематических занятий по патриотическому воспитанию на базе музея. Большое значение для патриотического воспитания имеет культурно-просветительская функция музея, которая осуществляется через изучение, сбор информации. Обращение к историческому прошлому через походы в музей заметно повлияло на повышение уровня сформированности патриотических качеств обучающихся.

Важным направлением деятельности по патриотическому воспитанию у младших школьников считается участие в волонтерской деятельности. Приобретенные сформировавшиеся навыки в ходе помощи другим способствуют формированию социальной компетентности самого ученика. Формирование необходимых патриоту отношений, принятие образцов патриотизма невозможно без деятельности по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие на духовное и физическое развитие личности в целях формирования преданности и гордости за свое Отечество, подготовку к общественной жизни и производительному труду.

После каждого мероприятия нашего кружка на основе собранного материала учащиеся по очереди подводили итоги и расписывали их в книге. Использование музейной педагогики в формировании патриотического воспитания привел к заинтересованности ребят в изучаемой теме, они осознают необходимость получения своих знаний и понимают необходимость знания истории своего родного края. Помимо этого, с помощью музейной педагогики устойчиво воспитывается позиция "Я – патриот" у обучающихся.

На основе анализа результатов контрольного эксперимента можно сделать вывод, что у обучающихся экспериментальной группы повысилась патриотическая составляющая на 46%, понизился средний уровень на 37% и на 8% – низкий уровень. Реализация программы внеурочной деятельности «Алаас ааттаах, дойду сурахтаах» по патриотическому воспитанию младших школьников позволяет повысить интерес к истории своей малой родины, бережное отношение к героям и истории своей Родины, развить чувство любви и бережного отношения к природе родного края; активную жизненную позицию.

Библиографический список


1. *Федеральный государственный стандарт начального общего образования*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000
2. Ломоносов М.В. *Для пользы общества*... Москва: Советская Россия, 1990.
3. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания): Педагогическое наследие*. Москва: Педагогика, 1989.
4. *Преподавание русского языка в условиях модернизации образования*: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2011: 229–233.
5. Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина. *Культурно-образовательная деятельность музеев*: сборник. Москва, 1997.
6. Бугаева А.П., Ан-Чауечи Л.Н. Музейная педагогика как средство средового подхода в воспитании патриотизма у младших школьников. *Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности:* сборник материалов Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения академика РАО Г.Н. Волкова. Киров: МЦИТО, 2022: 114–117.


References


1. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000
2. Lomonosov M.V. *Dlya pol'zy obschestva*... Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1990.
3. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka: (`Etika kommunisticheskogo vospitaniya): Pedagogicheskoe nasledie*. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. *Prepodavanie russkogo yazyka v usloviyah modernizacii obrazovaniya*: materialy 4-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2011: 229-233.
5. Medvedeva E.B., Yuhnevich M.Yu. Muzejnaya pedagogika kak novaya nauchnaya disciplina. *Kul'turno-obrazovatel'naya deyatel'nost' muzeev*: sbornik. Moskva, 1997.
6. Bugaeva A.P., An-Chauechi L.N. Muzejnaya pedagogika kak sredstvo sredovogo podhoda v vospitanii patriotizma u mladshih shkol'nikov. *`Etnopedagogika kak faktor sohraneniya rossijskoj identichnosti:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu so dnya rozhdeniya akademika RAO G.N. Volkova. Kirov: MCITO, 2022: 114-117.


*Статья поступила в редакцию 08.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-67-69

***Sizova E.R.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, South-Ural State Insti-tute of Arts n.a. P.I. Tshaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elsizova@mail.ru*

**THE SCHOOL OF CREATIVE INDUSTRIES AS A WAY OF FORMING CREATIVE THINKING OF AN INDIVIDUAL.** The article discusses concepts of "creativity" and "creative thinking", emphasizes the integrative nature of creativity as a personality quality that combines intellectual, motivational and personal components and has a motivational-need basis as a dominant. The potential of artistic activity in the development of creative personality qualities is revealed, the principles of art pedagogy (individualization, practice orientation, variability, contextuality) are substantiated, the application of which in the school of creative industries will ensure the development of creative thinking of schoolchildren. The project "School of Creative Industries", developed at the P.I. South Ural State Institute of Arts, is presented. Tchaikovsky, aimed at developing creativity as a dominant personality quality of schoolchildren, capable of further manifesting itself in various fields of professional activity.

*Key words:* **creativity, school of creative industries, pedagogy of art**

***Е.Р. Сизова,*** *д-р пед. наук, проф., ректор Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru*

# ШКОЛА КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются понятия «креативность», «творчество», «креативное мышление», подчеркивается интегративная природа креативности как качества личности, сочетающего интеллектуальный, мотивационный и личностный компоненты и имеющего в качестве доминанты мотивационно-потребностную основу. Раскрывается потенциал художественной деятельности в развитии креативных качеств личности, обосновываются принципы педагогики искусства (индивидуализация, практикоориентированность, вариативность, контекстность), применение которых в школе креативных индустрий обеспечит

развитие креативного мышления школьников. Представлен проект «Школа креативных индустрий», разработанный в Южно-Уральском государственном институте искусств им. П.И. Чайковского, направленный на развитие креативности как доминантного качества личности школьников, способного в дальнейшем проявиться в различных сферах профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* **креативность, творчество, школа креативных индустрий, педагогика искусства**

После утверждения 20 сентября 2021 года Правительством Российской Федерации Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года [1] создание школ креативных индустрий на базе образовательных учреждений было включено в государственную программу Российской Федерации «Развитие культуры» и стало одной из приоритетных государственных задач образования в сфере культуры. Школы призваны развивать творческое (нестереотипное) мышление у большей части обучающихся, осваивающих общеобразовательные программы. Это значит, что при обучении обычных «среднестатистических» детей нужно найти такие педагогические подходы и методы обучения, которые обеспечили бы достижение качественно нового результата образования. Мы полагаем, что указанный результат может обеспечить применение принципов педагогики искусства, которая изначально ориентирована на развитие креативных качеств личности учеников.

Проблемы креативности тщательно разработаны в трудах отечественных и зарубежных ученых. Изучено проявление креативности в мыслительных процессах (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Э. Торренс), в реализации творческой деятельности (Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин), исследована связь креативности, воображения и памяти (Д.К. Кирнарская, Г.М. Цыпин), обоснована роль креативности в становлении и успешной самореализации личности (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина, А. Маслоу). Отдельные труды посвящены обоснованию принципов креативной педагогики (А.Г. Алейников) и методов креативного обучения студентов (П.Г. Сергиенко). Однако проблема развития креативного мышления у обучающихся обычных (непрофильных и неспециализированных) общеобразовательных школ с помощью применения принципов педагогики искусства до настоящего времени не становилась предметом специального исследования, что определяет актуальность данной статьи.

Целью статьи является обоснование принципов педагогики искусства, применение которых в школе креативных индустрий обеспечит развитие креативного мышления школьников, изначально не имеющих выдающихся творческих способностей и опыта художественной деятельности. Объект исследования: процесс обучения в школе креативных индустрий. Задачи: рассмотрение и сопоставление научных категорий «креативность», «творчество», «креативное мышление»; обоснование взаимосвязи художественной деятельности с развитием креативного мышления личности; представление проекта «Школа креативных индустрий», разработанного в Южно-Уральском государственном институте искусств им. П.И. Чайковского. Выявление преимуществ организации креативного обучения на основе принципов педагогики искусства составит научную новизну исследования и обогатит теоретические представления о педагогических возможностях художественной деятельности. Описание указанного выше проекта может послужить примером для разработки моделей школ креативных индустрий в других сферах образования, что составит практическую ценность исследования. Методы исследования: обобщение и анализ научной литературы, сравнение, сопоставление, систематизация, педагогическое наблюдение.

Анализ научных трудов по проблеме исследования показывает, что изучение креативности началось психологами в середине прошлого столетия, первоначальная трактовка понятия сводилась к определению его как общей способности к творчеству в различных сферах деятельности, прежде всего интеллектуальной, к порождению необычных идей, нахождению нетрадиционных способов решения задач, оригинальных ракурсов рассмотрения явлений и пр. [2]. В философии креативность получила сходное понимание – как «способность творить, способность к творческим актам, которые ведут к новому необыкновенному видению проблемы или ситуации» [3, с. 401].

Позже в трудах Р. Стернберга [4; 5] была обоснована интегральная природа креативности, сочетающая интеллектуальный компонент, личностные качества человека и мотивацию. Последняя, по мнению ученого, может быть вызвана как внешними, так и внутренними факторами (творческое окружение, интеллектуальная среда, интерес к определённому виду деятельности, склонность к изобретательству, стремление к новизне и оригинальности и пр.). Выделение личностного и мотивационного компонентов, безусловно, в большей степени соответствует нашему пониманию креативности как интегральной категории, так как явно акцентирует педагогический аспект в рассматриваемом явлении и определяет возможность развития креативности личности в результате целенаправленных педагогических воздействий.

Креативное мышление обычно понимается учеными как проявление креативных качеств личности в процессе интеллектуальной деятельности, что обеспечивает гибкость и беглость, дивергентность и ассоциативность мыслительных операций (Дж. Гилфорд). Мы понимаем данную категорию несколько шире и не ограничиваем ее проявление только интеллектуальной деятельностью, а полагаем, что указанные характеристики мышления могут проявляться в любой сфере активности человека.

Для предмета данной статьи важно выяснить соотношение понятий «креативность» и «творчество», которые в научной литературе нередко отождествляются. Мы разделяем данные понятия и трактуем творчество как «деятельность, порождающую новые ценности, идеи, самого человека как творца» [6, с. 849]. То есть в понимании творчества мы акцентируем процессуальную и результативную стороны деятельности, а в понимании креативности – мотивационно-потребностную основу, движущую силу творческой деятельности.

В упомянутой выше Концепции [1] к числу основных креативных индустрий отнесены социальные практики, основанные на использовании: 1) историко-культурного наследия (народно-художественные промыслы и ремесла, музейная деятельность); 2) художественных видов деятельности (театр, музыка, кино, анимация, живопись, деятельность галерей и др.); 3) современных медиа и цифрового контента (анимационное производство, обработка данных и разработка программного обеспечения, виртуальная и дополненная реальность, компьютерные и видеоигры, блогерство, реклама и пр.) [1].

Выделение данных областей интеллектуально-художественной деятельности говорит о признании их высокого экономического потенциала в современной реальности России и всего мира. Отметим, что большая часть из указанных видов деятельности так или иначе связана с **искусством**, что, в свою очередь, подчеркивает его неисчерпаемый потенциал и огромное значение в будущей креативной экономике страны. Значение это видится нам прежде всего в том, что занятия искусством формируют особый тип мышления, который постоянно оперирует категориями новизны, стремится к оригинальности, к отходу от традиционных схем и шаблонов, к поиску нестандартных путей решения проблем. Учеными доказано, что художественная деятельность мотивирует к активному проявлению индивидуального своеобразия, уникальных личностных качеств человека, творческой свободы и эвристической инициативы (Л.Л. Бочкарев, Д.К. Кирнарская, Г.М. Цыпин и др.). Следовательно, чем раньше ребенок получит доступ к миру искусства и научится мыслить его языком, тем быстрее у него сформируется креативное мышление и креативный подход к жизни в целом. Но что же делать детям, которые не имели возможности с раннего детства заниматься в школе искусств или ином профилированном учебном заведении? По нашему мнению, проблему может решить школа креативных индустрий.

Прежде всего, нужно выявить такие принципы педагогики искусства, которые имманентно присущи именно данной сфере образовательной практики и кардинально отличают ее от других образовательных областей. Научно-педагогические основы художественного образования тщательно изучены в ряде наших исследований [7], в числе наиболее важных принципов мы выделяем такие как индивидуализация, практикоориентированность, вариативность, контекстность. Именно эти принципы целесообразно применять при организации обучения в школе креативных индустрий.

*Индивидуализация* обучения предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ученика, выражающихся, например, в выборе музыкального инструмента и подборе репертуара в соответствии с природными задатками и склонностями ребенка, выработке индивидуального темпа и методов освоения материала, установления индивидуального стиля общения педагога и ученика. *Практикоориентированность* закрепляет приоритет практической подготовки, так как обучение любому виду искусства предполагает, прежде всего, освоение конкретных практических умений и навыков (пения, игры на инструменте, рисования, ваяния, исполнения танцевальных движений и пр.). *Вариативность* обусловливает различные варианты выполнения творческих заданий с учетом внесения индивидуально-личностного толкования художественного материала, что, в свою очередь, детерминирует поиск оригинальных путей прочтения художественного текста, понимания авторского замысла, представления интерпретации произведения, нахождение собственных творческих решений в построении элементов композиции картины, пьесы, рисунка, танца и т. д. При этом приветствуется нестандартный подход, оригинальное видение целостных художественных явлений и авторская трактовка материала, отличающаяся от уже имеющихся вариантов. *Контекстность* предусматривает обучение в профессионально-творческом контексте, где большую часть учебного времени ученики проводят в условиях реального или квазипрофессионального контекста – на учебных и сценических репетициях, творческих показах, прогонах, художественных пленэрах, в студиях звукозаписи, артистических мастерских и пр. Это создает уникальную творческую среду, которая сама по себе формирует личность музыканта, художника или артиста.

С опорой на обозначенные принципы в Южно-Уральском государственном институте искусств им. П.И. Чайковского (далее – ЮУрГИИ) был разработан проект «Школа креативных индустрий» в сфере изобразительного и музыкального искусства. В рамках проекта осуществляется работа трех студий: «Анимация и 3D-графика», «Дизайн», «Современная электронная музыка». Выбор данных направлений деятельности обусловлен их высокой востребованностью и популярностью среди детей и молодежи, а также значительным интеллектуальным потенциалом, объединяющим личную творческую инициативу и возможности современных цифровых технологий.

В студии по направлениям «Анимация и 3D-графика» и «Дизайн» набираются обучающиеся 7–11 классов общеобразовательных школ, по направлению «Современная электронная музыка» – обучающиеся 5–11 классов. Перед началом обучения проводится предварительная оценка творческих способностей учеников для выбора оптимального маршрута обучения и индивидуальной траектории развития, зачисляются все желающие.

Содержание образования в студии анимации и 3D-графики предполагает изучение основ моделирования, текстурирования и освещения виртуальных объектов в 3D-редакторах, выполнение заданий, направленных на изучение низкополигональной графики (применимой в архитектурной визуализации и индустрии видеоигр), моделирования под сглаживание (применение: архитектурные и интерьерные проекты, инженерные конструкции и детали механизмов), изучение принципов анимирования объектов и деталей, а также камер и источников света. Программа студии дизайна базируется на изучении закономерностей композиции, программ растровой и векторной графики, выполнении графических заданий, связанных с созданием печатной продукции (бланк, буклет, афиша, плакат, журнал), освоении приёмов обработки и корректировки изображений и визуализаций 3D-моделей, принципов создания знаков (логотипы, эмблемы) и вёрстки. Студия современной электронной музыки предполагает выполнение творческих заданий в области современной композиции: поиск новых тембров с использованием электронной и компьютерной техники, создание целостных композиций на электронных носителях, приобретение практических навыков электронной обработки звука, мутации и синтеза тембров, компилирования и коллажирования музыкального материала, подготовки и записи звуковых фонограмм.

Обучение базируется на материале, пройденном в рамках общеобразовательных предметов в школе, и не требует специальных знаний и навыков, например, тщательного владения нотной грамотой, специализированным программным обеспечением – всему этому дети учатся в доступной форме и в рационально необходимых объемах, требуемых для выполнения творческих заданий. Задания направлены на активизацию эвристической деятельности учащихся и предполагают создание творческих продуктов с использованием современных цифровых технологий – музыкальных сочинений, видеопроектов, анимационных фильмов, презентаций, инсталляций, буклетов и пр.

Учебная работа во всех студиях базируется на индивидуальном подходе к обучаемым. Задания детям выдаются дифференцированно, в зависимости от возможностей и склонностей каждого ребенка, виды работы дети выбирают сами (например, сочинение макального фрагмента или поиск тембров, создание буклета и анимирование персонажа и т. д.), совместно с преподавателем составляется план ее выполнения. Результат задания предполагает неограниченное количество вариантов, приветствуется оригинальность и нестандартность подхода.

В основе обучения лежат практические виды деятельности, предполагающие решение эвристических задач на инновационном звуковом и визуальном материале: контекстное моделирование, выполнение творческих заданий методом ассоциирования, актуализации и концентрации художественных впечатлений, образного отождествления, звукового имитирования и воспроизводства аналоговых тембровых звучаний. Занятия ориентированы на формирование интереса к работе с новым незнакомым материалом в полимедийном пространстве, развитие мотивации к экспериментам и новаторству, активному творческому поиску, а также направлены на минимизацию негативных психологических эффектов (страха за возможное неправильное выполнение задания). Преобладает интерактивное обучение в малых группах с использованием методов коллективного обсуждения, ролевого взаимодействия, публичного представления.

Для создания проекта может быть образована творческая группа, в которой роли (режиссер-постановщик, коуч, консультант, исполнитель и т. д.) сначала распределяет преподаватель, а затем сами ученики, которые могут меняться ролями. Результат выполнения задания представляется на публичное обозрение и коллективное обсуждение. При этом слушатели также выполняют различные роли: соратников, которые призваны выразить лояльный взгляд на результат труда учеников; критиков, которые должны достаточно жестко осмыслить результат и обосновать такую оценку; нейтральных слушателей, которые не имеют заранее заданной позиции и могут сформировать ее в процессе обсуждения. Таким образом, складывается ролевая игра с различными межличностными позициями участников, позволяющая смоделировать квазипрофессиональный контекст с разносторонним обсуждением работ.

Пробная реализация описанного проекта в трех группах обучаемых позволила констатировать стабильный интерес со стороны учеников (все зачисленные прошли полный курс обучения, отсев отсутствовал) и показала хорошие результаты в творческой работе. Преподаватели отметили возрастающую по мере обучения активность, изобретательность, разнонаправленность мыслительной деятельности учеников, оригинальность и разнообразие результатов творчества, что является признаками развития креативного мышления, а также существенное раскрепощение межличностного общения. Созданные детьми проекты были представлены на конкурсах среди обучающихся детских школ искусств и общеобразовательных школ; на выставках и профориентационных мероприятиях, а также успешно используются в научно-исследовательской и творческой работе обучающихся.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать ряд выводов:

1. Трактовка научных категорий «креативность», «творчество», «креативное мышление» нами дифференцируется: творчество понимается как деятельность по созданию новых духовных и материальных продуктов, креативность – как мотивационно-потребностная основа творческой деятельности, креативное мышление – как проявление определенных характеристик интеллекта (беглости, гибкости, дивергентности, ассоциативности) в процессе создания продуктов творчества.

2. Развитие креативного мышления личности обусловливается спецификой художественной деятельности, которой имманентно присущи нестандартность мышления, многовариантность решения задач, разносторонний и разнонаправленный взгляд на явления и процессы, личное авторское соучастие в продуктах творчества, что вместе взятое продуцирует рождение новых идей и достижение новых результатов.

3. Наиболее значимыми принципами педагогики искусства, способствующими развитию креативного мышления школьников, являются индивидуализация, обеспечивающая учет индивидуальных особенностей учеников и освоение творческих навыков в подходящем для них формате; практикоориентированность, акцентирующая приоритет практического освоения творческих умений и непосредственную апробацию экспериментов и новаций; вариативность, предусматривающая безграничное проявление фантазии, воображения, выдумки и смекалки при решении учебных задач; контекстность, позволяющая воссоздать реальные условия творческой деятельности и стимулировать поиск стратегий квазипрофессионального поведения и решения проблем.

4. Разработка проекта «Школа креативных индустрий» в ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского показала, что экстраполяция принципов педагогики искусства на сферу обучения школьников способствует повышению мотивации к творчеству, активизации мыслительных операций, усилению их беглости, гибкости, дивергентности, ассоциативности, что является общепринятыми характеристиками креативного мышления и проявляется в различных сферах эвристической деятельности.

Сформулированные выводы позволяют констатировать, что поставленные в настоящей статье задачи решены, а цель – достигнута. Проблема развития креативного мышления школьников на основе принципов педагогики искусства подвергается научно-теоретическому анализу впервые, что определяет научную новизну и теоретическую значимость исследования, а также открывает перспективу для дальнейшего изучения указанной проблематики. Так, весьма значимым представляется изучение педагогических принципов разработки проектов и моделей школ креативных индустрий в других сферах образования и сопоставление с полученными результатами.

Библиографический список


1. *Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года.* Available at: http://static.government.ru/media/files/HEXNAom6EJunVIxBCjIAtAya8FAVDUfP.pdf
2. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности.* Санкт-Петербург: Питер, 2011.
3. Креативность. *Философия: энциклопедический словарь.* Москва: Гардарики, 2004: 401–402.
4. Стернберг Р.Дж. *Практический интеллект.* Санкт-Петербург: Питер, 2002.
5. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности. *Психологический журнал.* 1998; № 2: 144–160.
6. Творчество. *Философия: энциклопедический словарь.* Москва: Гардарики, 2004: 849–851.
7. Сизова Е.Р. *Организация и содержание профессиональной подготовки музыканта-педагога в условиях современного социума.* Москва: АПК и ППРО: Челябинск: ЧГИМ, 2007.


References


1. *Koncepciya razvitiya tvorcheskih (kreativnyh) industrij i mehanizmov osuschestvleniya ih gosudarstvennoj podderzhki v krupnyh i krupnejshih gorodskih aglomeraciyah do 2030 goda.* Available at: http://static.government.ru/media/files/HEXNAom6EJunVIxBCjIAtAya8FAVDUfP.pdf
2. Il'in E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti.* Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
3. Kreativnost'. *Filosofiya: `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Gardariki, 2004: 401-402.
4. Sternberg R.Dzh. *Prakticheskij intellekt.* Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
5. Sternberg R., Grigorenko E. Investicionnaya teoriya kreativnosti. *Psihologicheskij zhurnal.* 1998; № 2: 144-160.
6. Tvorchestvo. *Filosofiya: `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Gardariki, 2004: 849-851.
7. Sizova E.R. *Organizaciya i soderzhanie professional'noj podgotovki muzykanta-pedagoga v usloviyah sovremennogo sociuma.* Moskva: APK i PPRO: Chelyabinsk: ChGIM, 2007.


*Статья поступила в редакцию 19.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-70-72

***Khamula L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Krasnodar Higher Military Flight School n.a. A.K. Serov (Krasnodar, Russia), E-mail: xla-1411@mail.ru*

**THE ROLE OF A PERSONALIZED APPROACH IN LEARNERS' INDIVIDUAL STUDY ORGANIZATION.** The article deals with a problem of organizing individual study using a personalized approach, which allows for the formation of educational motivation, the variability of the proposed tasks and types of work, as well as increasing the efficiency of the learning process. Individual study plays an important role in the learning process at a military institute, as it contributes to the formation of the skills necessary for military personnel in solving complex problems. To improve the organization of individual study, various traditional and innovative methods are used. These methods become more significant in the context of a personalized approach. The article presents an exemplary algorithm for building an individual educational route using variable multi-level tasks and exercises, which, when used regularly, motivates learners to improve their language level and reveal their potential in achieving the goal. The material presented in the paper leads to the conclusion that the application of a personalized approach in organizing individual study makes the learning process interesting and accessible, and also leads to an increase in the quality of education.

*Key words:* **individual study, personalized approach, educational motivation, variable multi-level tasks**

***Л.А. Хамула**, канд. пед. наук, доц., Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени героя Советского Союза А.К. Серова, г. Краснодар, E-mail: xla-1411@mail.ru*

# РОЛЬ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье раскрывается проблема организации самостоятельной работы с применением персонифицированного подхода, что позволяет обеспечить формирование учебной мотивации, вариативность предлагаемых заданий и видов работ, а также повышение эффективности процесса обучения. Самостоятельная работа играет важную роль в процессе обучения в военном вузе, поскольку способствует формированию навыков, необходимых военнослужащим при решении сложных задач. Для совершенствования организации самостоятельной работы используются различные традиционные и инновационные методы, которые становятся более значимыми в условиях персонифицированного подхода. В статье представлен примерный алгоритм выстраивания индивидуального образовательного маршрута с использованием вариативных разноуровневых заданий и упражнений, который при регулярном применении мотивирует обучающихся на повышение языкового уровня и раскрытие своего потенциала в достижении поставленной цели. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование персонифицированного подхода при организации самостоятельной работы делает процесс обучения интересным и доступным, а также ведет к повышению качества образования.

*Ключевые слова:* **самостоятельная работа, персонифицированный подход, учебная мотивация, вариативные разноуровневые задания**

В условиях глобального изменения миропорядка происходят стремительные изменения во всех сферах жизни человека, в том числе и в образовательных траекториях как гражданских, так и военных вузов. В своем послании Федеральному Собранию В.В. Путин отметил, что «с учетом масштабных задач, стоящих перед страной, мы должны серьезно обновить подходы к системе подготовки кадров, к научно-технологической политике» [1]. В этом ключе приоритетным становится курс на дальнейшее совершенствование традиционных и инновационных форм и методов обучения в системе профессионального образования. Актуальность выбранной тематики обусловлена поиском новых векторов повышения эффективности образовательного процесса в вузе и совершенствования различных форм и методов обучения в рамках персонифицированного подхода.

Целью исследования является демонстрация применения персонифицированного подхода для повышения эффективности организации самостоятельной работы обучающихся. Основная задача работы – описать алгоритмы организации самостоятельной работы обучающихся в условиях реализации персонифицированного подхода с использованием вариативных заданий.

Научная новизна настоящей статьи заключается в обосновании возможности и необходимости внедрения персонифицированного подхода при организации самостоятельной работы обучающихся. Практическая значимость обусловлена повышением эффективности организации самостоятельной работы при использовании персонифицированного подхода, что способствует повышению эффективности учебного процесса в целом.

Основы персонифицированного подхода в образовании берут свое начало в XIX веке. В. Штерн, известный немецкий психолог и философ того времени, в своих трудах рассматривал персону как уникальную, индивидуальную целостность [2]. Далее развитие его исследования продолжилось в работах А. Адлера, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Франкла, К. Роджерса, Р. Бернса, основоположников принципов индивидуальной профессиональной подготовки специалистов, которые могут быть рассмотрены как принципы «персонифицированного обучения» [3; 4; 5]. К этим принципам обычно относят:

1. Принцип индивидуального своеобразия характера обучения, особенностью которого является отношение человека к профессиональному обучению, происходящее через призму собственного восприятия.
2. Фасилитацию профессионально-личностного роста обучающегося в процессе обучения.
3. Стимулирование внутренней мотивации обучающегося.
4. Непрерывное самосовершенствование в профессиональной деятельности, обусловленное различными факторами: средой обучения, взаимодействием с однокурсниками и т. п.
5. Активное использование проектно-исследовательской деятельности.

В отечественную педагогическую науку понятие «персонификация» было введено В.А. Петровским, который рассматривал данный феномен как процесс воспитания личности в общественной среде: «удовлетворением потребности в персонализации является деятельность, с помощью которой человек транслирует другим свою индивидуальность» [6]. Ряд известных педагогов XX века рассматривали понятие «персонификация образования» со своих позиций: как «особую форму организации образовательного процесса, учитывающую индивидуальные различия обучающихся» (Е.И. Огарев), «основу модернизации системы непрерывного профессионального образования» (Е.А. Мелехина), «дидактический принцип, согласно которому содержание и все другие элементы образовательного процесса должны определяться и строиться исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлеченных в учебную деятельность» (В.Г. Онушкин) [7].

На сегодняшний день модернизация системы высшего образования в России направлена на повышение качества образовательного процесса. Вузы активно трудятся над разработкой и внедрением новых методик и технологий в процесс обучения, в том числе и в рамках персонифицированного подхода, что помогает более эффективно удовлетворять потребности и интересы обучающихся, развивать их творческий потенциал и готовить их к современным вызовам и требованиям общества. Под персонифицированным подходом в данной работе подразумевается такой тип обучения, «в котором преподаватель, опираясь на знания своих типологических особенностей и типических особенностей обучающихся, организует педагогическое взаимодействие, направленное на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие обучающихся» [3].

При персонифицированном подходе к обучению важным аспектом является формирование учебной мотивации. По оценкам преподавателей Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков (КВВАУЛ) многие обучающиеся, в нашем случае курсанты, учатся далеко не в полную силу своих возможностей, не проявляя должного внимания к учебному процессу. Для формирования положительной и устойчивой учебной мотивации преподаватели кафедры иностранных языков стараются создавать благоприятную атмосферу как на практических занятиях, так и при организации самостоятельной работы обучающихся, чтобы у курсантов появилась возможность продемонстрировать разные стороны своей личности и преодолеть психологические барьеры. Также не менее важную роль в стимулировании мотивации к обучению играет содержание учебного материала. Как известно, мотивационное влияние может оказывать не любой учебный материал, а лишь такой, информационное содержание которого соответствует потребностям и интересам обучающихся. При отборе материала необходимо учитывать его информативную и содержательную сторону, а также цель использования в учебном процессе [8, с. 171]. Для этого преподаватели кафедры тщательно следят за содержанием учебного материала, которое, во-первых, должно быть доступно обучающимся, во-вторых, должно исходить из имеющихся у них знаний и опираться на них, но в то же время материал должен быть достаточно трудным, чтобы удовлетворять потребности в постоянном развитии психических функций (памяти, мышления, воображения), вызывать яркие эмоции (положительные и отрицательные) и, следовательно, способствовать возникновению и развитию новых потребностей личности.

В КВВАУЛ в соответствии с учебной программой при изучении дисциплины «Иностранный язык» используются контактные формы работы с преподавателем (аудиторные практические и контрольные занятия, индивидуальные консультации и т. п.) и самостоятельная работа. Для успешного освоения дисциплины обязательным является посещение аудиторных занятий, а также выполнение заданий на самостоятельную работу и по внеаудиторному практикуму.

Самостоятельная работа имеет большое значение при организации учебного процесса в военном вузе по нескольким причинам:

1. Развитие навыков самоорганизации и планирования: самостоятельная работа способствует формированию навыков самоорганизации и планирования, что критически важно для военнослужащих, поскольку дисциплина и правильная организация являются основополагающими компонентами в военной сфере.

2. Формирование аналитических и проблемных навыков: самостоятельная работа помогает обучающимся развивать навыки анализа, критического мышления и решения проблем, в ходе самостоятельной деятельности они должны исследовать и анализировать различные материалы, а также предлагать решения сложных задач.

3. Подготовка к самостоятельной военной службе: самостоятельная работа лежит в основе развития умений самостоятельного принятия решений, тайм-менеджмента, самостоятельного выполнения срочных поручений и т. п.

4. Развитие самоуправления и лидерских качеств: самостоятельная работа требует от курсантов умений проявлять инициативу, предлагать новые идеи и разрабатывать проекты самостоятельно. Это формирует качества самоуправления и лидерства, которые очень важны для будущих военных специалистов.

Для совершенствования организации самостоятельной работы в военных вузах применяются различные методы повышения ее качества: цифровизация учебного процесса, использование электронных учебников, составление электронного портфолио учебных достижений курсантов, а также внедрение новых и наиболее продуктивных методов ее организации. Несомненно, все используемые методы очень актуальны, однако их применение становится более значимым в условиях персонифицированного подхода, для реализации которого обучающиеся выполняют индивидуальные задания в соответствии с их уровнем знаний в предметной области. В рамках дисциплины «Иностранный язык» при реализации персонифицированного подхода обучающиеся подразделяются на подгруппы согласно их уровню усвоения учебного материала:

1. Первая подгруппа обычно включает тех, кто начал изучать иностранный язык в вузе.

2. Вторая подгруппа состоит из обучающихся, которые по уважительным причинам имеют пробелы в знаниях и среднюю мотивацию к изучению иностранного языка.

3. Третья подгруппа составляется из высокомотивированных курсантов с высоким уровнем владения иностранным языком.

В зависимости от уровня знания иностранного языка обучающихся группа может разбиваться на две или три подгруппы. Соответственно, для каждой подгруппы цели обучения на определенном этапе будут различаться: для первой группы основной целью станет формирование первоначального навыка коммуникативной компетенции, мотивирование на углубленное изучение иностранного языка, а для третьей – развитие устойчивой мотивации, стимулирование всех форм познавательной активности, формирование стратегии решения задач повышенной сложности.

Далее при выстраивании индивидуального образовательного маршрута определяется прогнозируемый результат, которого нужно достичь за определенный период времени, алгоритм выполнения заданий и формы взаимодействия с преподавателем. Поскольку курсанты работают самостоятельно или в малых группах во время самоподготовки, очень важной частью данного вида обучения является внутренняя мотивация курсантов на регулярную самостоятельную работу над заданиями с использованием различных ресурсов: учебных пособий и электронных учебников, тестирующих программ и интерактивных материалов. В данном случае очень важно стимулировать познавательную активность обучающихся за счет формирования умений индивидуальной работы, поиска способов и действий ментального характера по восполнению пробелов в знаниях, стимулов в устранении трудностей при выполнении лексико-грамматических и устно-речевых заданий. На этапе оценки проводится анализ выполненных работ (самоконтроль и самооценка своих достижений), преподаватель ведет учет объема и содержания проделанной работы, результаты обсуждаются вместе с обучающимися, анализируются успехи и неудачи, проводится работа над ошибками.

При отборе учебного материала для организации самостоятельной работы в соответствии с разными уровнями в рамках персонифицированного обучения используются учебники и учебные пособия по дисциплине, а также дополнительный материал. Основными принципами при разработке лексико-грамматических и аудитивных заданий, а также тестов обычно являются следующие:

– соответствие сложности материала уровню владения языком;

– учет интересов обучающихся и их будущей профессиональной деятельности;

– соблюдение баланса между всеми видами речевой деятельности;

– использование аутентичного материала, отражающего реальную языковую картину мира.

При использовании персонифицированного подхода все задания, предлагаемые обучающимся, строятся с учетом цели, которую необходимо реализовать в конкретной ситуации, начиная от приобретения первоначальных лексико-грамматических навыков на иностранном языке и заканчивая совершенствованием умений практического применения иностранного языка в профессиональной сфере. Работая с адаптированными упражнениями, следует изменять формулировку задания в зависимости от личных способностей обучающихся и уровня их коммуникативной компетенции. Примером может послужить самостоятельная работа с лексическим материалом: группе курсантов, начинающих изучать иностранный язык, может быть предложено задание на соотнесение синонимических или антонимических рядов; второй группе – самостоятельный подбор синонимов или антонимов с опорой на начальную букву, а группе курсантов с высоким уровнем предлагается догадаться о значении слова по его определению [9].

1) soldier – combatant
   flashlight – torch
   field uniform – combat uniform
2) soldier – c…
   flashlight – t…
   field uniform – c…
3) uniform that is designed for combat (*combat uniform*)
   uniform that is designed for pilots and air crew (*flight suit*)

Корректирующие задания направлены на исправление ошибочной информации и восполнение пробелов в знаниях обучающихся путем активизации, закрепления лексико-грамматического материала, а также воспроизведения необходимой информации на основе речевой модели. В процессе выполнения таких заданий курсанты, начинающие изучать иностранный язык и имеющие пробелы в знаниях, выполняют различные репродуктивные действия ментального характера: подстановка, соотнесение, выбор правильной лексической единицы или грамматической структуры, образование требуемых форм по образцу. Так, начинающим можно предложить выбрать правильный вариант из предложенных: The US Air Force (***protects / is protected***) American citizens and territory from attacks in the air. В подгруппах со средним уровнем знания иностранного языка обучающиеся могут поставить глагол в нужную форму: The RAF (***to found***) on 1 April, 1918. А высокомотивированные подгруппы могут самостоятельно изменить залог в предложении: The RAF is led by the Chief of Air Staff. – The Chief of Air Staff leads the RAF [9, с. 143].

Развивающие задания направлены на стимулирование познавательной активности обучающихся и формирование у них коммуникативной компетенции. Начинающим могут быть предложены различные задания с элементами самостоятельного речевого творчества: прочитав текст, курсанты должны будут ответить на вопросы по этому тексту, дополнить предложения или составить план. Обучающимся среднего уровня можно дать задание составить свои вопросы к текстам или пересказать текст по алгоритму. Высокомотивированные курсанты обычно выполняют творческие работы: готовят эссе, участвуют в научно-исследовательских работах, а также выступают с докладами на научных конференциях различного уровня.

В течение учебного семестра преподавателю необходимо постоянно контролировать текущие изменения учебной деятельности курсантов с учетом их индивидуального вклада и усилий, затраченных на выполнение заданий во время самостоятельной работы. В данном случае персонифицированное оценивание результатов усвоения учебного материала служит дальнейшим стимулом в продвижении по индивидуальному образовательному маршруту, а также мотивацией для выбора задания более высокого уровня сложности и раскрытия своего потенциала в достижении основной цели.

Таким образом, организация самостоятельной работы с использованием персонифицированного подхода носит актуальный характер на современном этапе образовательного процесса в вузе. Учитывая уровень усвоения учебного материала обучающимся, преподаватели адаптируют содержание заданий и траекторию обучения под каждого курсанта, что способствует более эффективному усвоению информации и повышению учебной мотивации. Более того, персонифицированные технологии помогают сделать процесс обучения интересным и доступным. Это важный шаг в повышении качества образования, который способствует успешности обучающихся.

Библиографический список

1. *Послание Президента Федеральному Собранию.* Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/70565
2. Штерн В. *Дифференциальная психология и ее методические основы.* Available at: https://www.psychology-online.net/articles/doc-1842.html
3. Левандровская Н.В., Хамула Л.А. Персонифицированные стратегии в обучении профессионально ориентированному иностранному языку в военном вузе. *Научное мнение*. 2019; № 7-8: 66–73.

4. *Педагогическая психология (Международные Богословские курсы). Понятие персонифицированного обучения*. Available at: http://www.diplomconsult.ru
5. Сидоренко М.А. *Формирование ключевых компетентностей на уроках иностранного языка в условиях персонифицированного подхода*. Available at: http://www.nsportal.ru.
6. Петровский А.В. *Личность. Деятельность. Коллектив*. Москва: Политиздат, 1982.
7. Афанасьев В.В., Куницына С.М., Лебедев В.В., Расташанская Т.В. Табаровская К.А. Отечественный и зарубежный опыт персонификации в системе дополнительного образования. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 9 (51): 47–52.
8. Науменко Н.П., Чижикова С.Н. Требования к отбору аудиоматериала и этапы работы с ним. *Теоретический и практический потенциал современной науки*: сборник научных статей. Москва: Издательство «Перо», 2019; Ч. V: 171–175.
9. Хамула Л.А., Левандровская Н.В. Английский язык. *Вооруженные силы*: учебник. Краснодар: КВВАУЛ, 2023; Ч. 1.

References

1. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/70565
2. Shtern V. *Differencial'naya psihologiya i ee metodicheskie osnovy*. Available at: https://www.psychology-online.net/articles/doc-1842.html
3. Levandrovskaya N.V., Hamula L.A. Personificirovannye strategii v obuchenii professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku v voennom vuze. *Nauchnoe mnenie*. 2019; № 7-8: 66-73.
4. *Pedagogicheskaya psihologiya (Mezhdunarodnye Bogoslovskie kursy). Ponyatie personificirovannogo obucheniya*. Available at: http://www.diplomconsult.ru
5. Sidorenko M.A. *Formirovanie klyuchevyh kompetentnostej na urokah inostrannogo yazyka v usloviyah personificirovannogo podhoda*. Available at: http://www.nsportal.ru.
6. Petrovskij A.V. *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv*. Moskva: Politizdat, 1982.
7. Afanas'ev V.V., Kunicyna S.M., Lebedev V.V., Rastashanskaya T.V. Tabarovskaya K.A. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt personifikacii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 9 (51): 47-52.
8. Naumenko N.P., Chizhikova S.N. Trebovaniya k otboru audiomateriala i `etapy raboty s nim. *Teoreticheskij i prakticheskij potencial sovremennoj nauki*: sbornik nauchnyh statej. Moskva: Izdatel'stvo "Pero", 2019; Ch. V: 171-175.
9. Hamula L.A., Levandrovskaya N.V. Anglijskij yazyk. *Vooruzhennye sily*: uchebnik. Krasnodar: KVVAUL, 2023; Ch. 1.

*Статья поступила в редакцию 01.09.23*

УДК 377.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-72-74

***Hatchatryan M.A.**, postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: merzlikina.ma@mail.ru*

**TIME MANAGEMENT AS A SUCCESSFUL MEANS OF PREPARING STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE MODERN WORLD.** The article summarizes the concept of time management, briefly highlights the issues related to this topic in the works of domestic researchers, analyzes the concept of pedagogical technology of time management, its components, levels of work, stages of implementation, describes the personal qualities that students need for the effective realization of their resources in time, the correct distribution of educational and leisure activities, working time and rest. An important stage in the understanding of time management is the understanding of time as an important irreplaceable resource and its competent use. This pedagogical technology is based on goal-setting, a system of value orientations, planning, implementation and mandatory analysis of activities. The stages of an effectively working time management technology are summarized, the results of the need for the development of this technology, the individuality of its implementation for each student and further reproduction in independent, first educational, and then professional activities are summarized.

*Key words:* **time management, pedagogical technology of time management, self-management, time, pedagogical activity, student, future teacher**

***М.А. Хачатрян**, аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: merzlikina.ma@mail.ru*

# ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК УСПЕШНОЕ СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В содержании статьи дана характеристика сущности научной дефиниции «тайм-менеджмент». Кратко освещаются вопросы, связанные с данной научной проблемой в трудах отечественных исследователей. Анализируется понятие «педагогическая технология тайм-менеджмента», его компоненты, этапы реализации. Описываются личностные качества, которые необходимы студентам для эффективного использования своих ресурсов во времени, правильного распределения учебной и досуговой деятельности, рабочего времени и отдыха. Важным этапом осмысления тайм-менеджмента является рассмотрение времени как важного невосполнимого ресурса и грамотное его использование. Данная педагогическая технология включает в себя целеполагание, систему ценностных ориентаций, планирование, реализацию и обязательный анализ организуемой деятельности. Обобщаются этапы эффективно работающей технологии тайм-менеджмента, раскрываются особенности ее реализации для каждого студента и дальнейшее воспроизведение в самостоятельной сначала учебной, а затем профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* **тайм-менеджмент, педагогическая технология тайм-менеджмента, самоменеджмент, время, педагогическая деятельность, студент, будущий учитель**

В условиях динамично меняющегося социума самоорганизация как процесс приобретает ведущую роль. Постоянное освоение новых знаний, технологий, процессов требует от человека умения распределять задачи, разделять их, выполнять алгоритм действий, что делает совершенно необходимым развитие у субъектов общества способов построения свой жизненной траектории с учетом временного фактора.

Важно формировать эти навыки в процессе обучения, как школьного, так и вузовского образования. В высшем учебном заведении одними из важнейших компетенций, которыми овладевают студенты, являются умения в области самоорганизации, самообразования, которые напрямую связаны с грамотным распределением временных затрат, что позволит им в дальнейшем совершенствовать свой уровень знаний за пределами учебных аудиторий в процессе непосредственной профессиональной деятельности. Необходимость повсеместного использования навыков работы с учетом временных ограничений позволяет сделать вывод об актуальности данного исследования.

Вопросы самоорганизации учебной деятельности, в том числе и по временному критерию, отражены в работах известных отечественных психологов – В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, П.Л. Гальперина, С.И. Архангельского, В.В. Давыдова, Н.Ю. Талызиной, Д.Н. Ушакова, Г.Н. Серикова и других. В аспекте педагогической деятельности проблемы самоорганизации освещены в работах Т.Н. Болдышевой, Н.М. Варшавского, В.Н. Донцова, Н.А. Заенутдиновой, Н.В. Кузьминой, Н.И. Мурачковского, А.Г. Сорокового и других.

Понимание времени как феномена рассматривалось в работах И.Р. Пригожина, К. Левина, педагогические аспекты приобщения личности к временной ценности – А.В. Кирьянова, Н.Д. Никандрова, Т.Н. Козловской. Особенности организации и планирования своей жизнедеятельности в соответствии с временными ресурсами рассматривались Т.А. Доброхотовой, Н.А. Мусиной, Ю.М. Забродина. Исследования технологии тайм-менеджмента отражены в работах Г.А. Архангельского, Д.А. Гранина и других.

В ряде работ современных исследователей Е.Н. Арганович, И.Н. Карабейникова, Н.Е. Рябиковой и М.А. Реуновой рассматриваются вопросы технологии тайм-менеджмента, его структуры и способов реализации в образовательной деятельности студентов.

Но данная технология имеет недостаточную практическую реализацию, так как недостаточно методических разработок в данной области. Что позволяет сделать вывод о необходимости дальнейших исследований, в том числе и практико-ориентированных, экспериментальных в данном вопросе. Из этого вытекает цель исследования: обобщить понятие технологии тайм-менеджмен-

та, выделить основные компоненты и составляющие его структуры для дальнейшего анализа.

В свою очередь, нами были сформулированы следующие исследовательские задачи:

1. Проанализировать работы педагогов и психологов по теме исследования.
2. Обобщить понятие «технология тайм-менеджмента».
3. Рассмотреть функции и возможности обозначенной технологии.
4. Выделить основные составляющие данной технологии.
5. Сформулировать выводы, позволяющие обобщить роль технологии для студентов педагогического института.

Научная новизна состоит в том, что нами был осуществлен анализ понятия педагогической технологии тайм-менеджмента, описаны его компоненты, этапы реализации; личностные качества, которые необходимы студентам для эффективного использования ресурсов во времени.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что теория и методика профессионального образования обогащается современным знанием о сущностных характеристиках, структуре и содержании основных компонентов готовности учителя к профессиональной самоорганизации.

Педагоги И.Н. Карабейников и Н.Е. Рябикова под понятием тайм-менеджмента понимают науку, изучающую возможные техники и приемы рационального распределения времени, управления им, скорейшего достижения поставленных целей [1].

В своей диссертации М.А. Реунова под тайм-менеджментом студента понимает систематическое, последовательное и целенаправленное использование комплекса техник организации учебной и личной деятельности, необходимого для повышения самоорганизации [2].

Технологии, связанные с тайм-менеджментом, являются важной составляющей деятельности педагогов, в том числе и будущих. Составляющими данной технологии являются планирование и распределение времени, постановка целей и решение задач, последующий анализ результатов.

Обобщая взгляды исследователей, под понятием «тайм-менеджмент» студента мы будем понимать его возможности в грамотном распределении времени для эффективного достижения различных целей и выполнения конкретных задач в процессе учебной и внеучебной детальности.

Под технологией тайм-менеджмента Г.А. Архангельский предлагает понимать методы грамотного распределения затрат времени во всех сферах жизни человека, в том числе и в различных профессиональных сферах. Важность при этом распределении приобретает система приоритетов для разумной реализации целей [3].

Под технологией тайм-менеджмента студента педагогического вуза мы понимаем методы и приемы, помогающие бакалаврам грамотно планировать освоение педагогических компетенций, выделять наиболее значимые учебные и личностные цели, обобщать и группировать задачи с учетом времени на их выполнение, а также использовать полученные навыки в дальнейшей профессиональной деятельности.

Под объектом тайм-менеджмента нами будет пониматься человек как носитель определенных личностных и профессиональных качеств. Предметом – его умения и навыки, при помощи которых будет обеспечиваться рациональное выполнение задач и стратегия поведения.

Основными целями овладения технологиями тайм-менеджмента для студентов, по мнению Г.М. Коджаспировой, являются постановка верных и важных целей, планирование своего времени, понимание задач самоорганизации и учет современных методик по данному вопросу [4].

Основными компонентами тайм-менеджмента студента, в том числе и в области педагогической деятельности, выступают вопросы целеполагания, обоснования и выбор целей как в области педагогического знания, так и в жизненных аспектах; навыки грамотного распределения времени; принятия решений, самопознания и мотивации, проблемы саморегуляции, самоорганизации, самообразования и самоконтроля, навыки работы с информацией [4].

По мнению М.А. Реуновой, успешное овладение основами технологии тайм-менеджмента будет способствовать упорядочиванию времени жизни студента, повышению качества обучения, улучшению достижения личных и профессиональных целей.

Основным фактором, на котором данная технология будет основываться, является понимание студентами времени как ценности, его конструирующих действий [2].

Тайм-менеджмент как технология, по мнению М.А. Реуновой, состоит из таких компонентов, как когнитивный, аксиологический, деятельностный. Первый включает в себя знания студента о тайм-менеджменте, особенностях его использования во время различных видов учебной работы в вузе [2].

Аксиологический компонент предполагает ценностное отношение к пониманию процесса самоорганизации в целом и в учебной деятельности в частности, интерес к навыкам распределению времени, пониманию временных ориентаций.

Деятельностный компонент объединяет в себе практические умения в области самоорганизации различных видов деятельности, в том числе и учебной, личной, профессиональной, а также эффективное использование временных ресурсов в выполнении этих видом деятельности, понимание временных ориентаций [2].

Также М.А. Реунова приходит к выводу, что технология тайм-менеджмента обладает определенной структурой. Начинается с процесса целеполагания, затем через расстановку приоритетов и планирования переходит в этап реализации и организации, а завершается самоконтролем и анализом деятельности. В случае нарушения данного алгоритма невозможно достичь гарантированного результата. Автор рекомендует начинать обучение данной технологии с первого курса, чтобы студенты могли научиться продуктивно распределять свое время, постигая все учебные цели, осваивая содержание материала [2].

При постоянном использовании данной технологии студент способен будет составить объективную картину времени, получить новую информацию о собственных ресурсах, личных резервах, понимать возможные улучшения, вырабатывать «чувство времени» и др. [2].

Т.Н. Козловская выделяет такие этапы технологии тайм-менеджмента, как целеполагание, которое включает краткосрочное и долгосрочное планирование деятельности, возможность распределения внутренних мотивационных резервов; самостоятельное принятие решений; эффективную организацию своего учебного и внеучебного времени [5].

Уровень развития самоорганизации и применения технологии тайм-менеджмента у студентов, в том числе и педагогического вуза, по мнению М.А. Реуновой, определяется следующими критериями: системность знаний о сущности данной технологии; аксиологичность, включающая мотивацию и потребность в овладении содержанием технологии, повышение желаемого уровня планирования, результативность, которая определяется успешной постановкой и достижением целей, навыки анализа своей деятельности; самостоятельности в принятии решений, инициативность [2].

По мнению исследователя Е.Н. Агранович, технология тайм-менеджмента направлена не только на самоорганизацию, но и на самоуправление жизненным процессом будущего учителя, что делает ее необходимой для самостоятельной учебной деятельности студентов. В содержательном контексте данная технология выступает и как способ деятельности, и как принцип и регулятор процесса деятельности, и как сам процесс обучения, приобретения педагогических компетенций [6].

Опираясь на работу Е.Н. Агранович, обобщим основные принципы тайм-менеджмента студентов педагогического вуза:

– понимание ценности времени и в процессе подготовки к аудиторным занятиям, и в ходе практики;
– преобладание самостоятельной работы в подготовке и освоении материала;
– анализ и рефлексия собственной учебной и педагогической деятельности;
– индивидуальность решения поставленных задач;
– понимание и освоение новых педагогических технологий в своей работе.

В структуре вуза, в том числе и педагогического, Е.Н. Агранович выделяет два типа использования технологии тайм-менеджмента: менеджмент со стороны учебного заведения и самоменеджмент студентов. Первый связан с образовательной стороной процесса, программами и их содержанием, учебными планами, расписанием занятий, лекционными курсами, семинарами, практическими занятиями и педагогической практикой. Самоменеджмент опирается на личностные особенности студента, его возможность управления своим временем и его распределение для выполнения задач, самостоятельную работу с преподавателем и собственно самостоятельную работу, аудиторные занятия, время для отдыха и свободное время. Успешное распределение студентами педагогического вуза сил и возможностей в течение периода обучения будет способствовать правильному распределению времени, усвоению основных принципов и современных методов для дальнейшего использования в профессиональной деятельности [6].

Для эффективного самоменеджмета и тайм-менеджмента студенту педагогического вуза необходим набор личностных качеств, таких как понимание важности учебно-познавательной деятельности и стремление получать новые знания, делиться ими, готовность к решению личностных и профессиональных проблем, владение основами педагогического планирования, принятия решений, проявление навыков целеполагания; возможность анализировать приемы и методы, применяемые в самостоятельной профессиональной деятельности, проявлять навыки рефлексии педагогических ситуаций, собственного опыта. Все перечисленные качества позволяют будущим педагогам целостно организовать свое рабочее и личное время, мотивируют к самостоятельной профессиональной деятельности.

По мнению Е.Н. Агранович, для эффективного решения проблем самоменеджмента и тайм-менеджмента студентам педагогического вуза необходимо определить личные и учебные цели, особенно уделить внимание выбору жизненных ценностей как широкомасштабных целей, которые должны быть достигнуты в первую очередь. Этот выбор отразится и на профессиональной деятельности учителей, ведь свою точку зрения они передадут учащимся. Для достижения поставленных целей надо правильно продумать время для достижения, а для этого надо планировать, распределять их по месяцам, дням, возможно, даже по часам. Постановка целей (т. е. сам процесс целеполагания) включает в себя

анализ прошлого опыта, настоящей ситуации и постановку целей на будущее. Педагогическое планирование предполагает детальную разработку деятельности обучающихся, поэтому овладение подобными навыками составляет основу будущей успешной профессиональной деятельности. Со стороны педагогов вуза необходимо помочь студентам построить индивидуальные учебные планы и общие направления работы, сформировать и поддержать учебную мотивацию, упорядочить их учебную и педагогическую деятельность.

Е.Н. Агранович также обращает внимание, что студенту при постановке целей и планировании своей педагогической деятельности с учетом технологий тайм-менеджмента необходимо учитывать свой тип темперамента и особенности психической деятельности, стиль учебной работы, который включает целеустремленность, мотивацию, темп и продолжительность работы, требовательность к результатам. Знание перечисленных качеств у студентов позволяет преподавателям наладить более эффективное взаимодействие с ними, а также студентам друг с другом и в дальнейшей профессиональной деятельности. При организации самостоятельной работы будущим педагогам следует учитывать свой ритм деятельности, кто-то более активен утром и в дневное время, другие – в вечернее и ночное, также имеется смешанный тип. Внимание необходимо уделять и биоритмическому состоянию организма, выделять время не только для работы, подготовки к занятиям, разработки конспектов, создания наглядного материала, но и для отдыха, так как усталость снижает степень активности и может накаливаться [6].

Р.К. Гаджимурадова и К.С. Шалагинова предлагают рассматривать технологию тайм-менеджмента у студентов педагогического вуза в виде системы трех этапов. Первый этап является когнитивным, включает в себя знакомство студентов с пониманием различных аспектов самоорганизации, усвоением опыта отечественных и зарубежных авторов, анализ имеющихся подходов и методик. Подчеркивается необходимость подбора практико-ориентированного материала [7].

Второй этап Р.К. Гаджимурадова и К.С. Шалагинова определяют как диагностический, подразумевающий выявление возможностей студентов в самоорганизации, навыкам анализа прошлого и будущего учебного и профессионального опыта, особенностей целеполагания, способностей осознанного планирования педагогической деятельности, степень самооценки деятельности и поведения (в роли студента, учителя, профессионала), коррекции способов и анализа обстоятельств и плана дальнейшей профессиональной деятельности. На данном этапе необходимо использование диагностических методик, позволяющих студентам сформировать представление о собственных возможностях в планировании времени в различных ситуациях [7].

Третий этап – формирующий, основной задачей которого является апробация будущими учителями уже накопленных знаний и навыков в области тайм-менеджмента и оценка его эффективности. В процессе развития навыков самоорганизации и планирования времени, по мнению Р.К. Гаджимурадовой и К.С. Шалагиновой, у студентов формируются основы прогнозирования собственной педагогической деятельности, предполагаемых результатов, планирования средств достижения целей, оценки своих профессиональных умений и навыков, возможности самокоррекции, способы самоуправления [7].

Таким образом, педагогическая технология тайм-менеджмента основывается на взаимодействии педагога и студента, предполагает два уровня работы: первый на уровне вуза и второй – самостоятельной учебной и педагогической деятельности. В структуре тайм-менеджмента будущего учителя можно обобщить и выделить такие компоненты, как целеполагание, расстановку приоритетов, организацию и реализацию профессиональной деятельности и ее последующий анализ.

Успешная реализация будущих учителей в профессиональной сфере зависит от развития познавательных возможностей, к которым относят внимание и мышление, память и воображение, от развитых способностей, склонностей, волевых усилий, мотивации, профессиональной направленности. Однако указанные характеристики личности учителя приобретают свое оптимальное проявление при рациональной самоорганизации различных видов деятельности: воспитательной, познавательной профессиональной, саморазвития.

Поэтому развивать навыки тайм-менеджмента необходимо начиная с первого курса, продолжать их совершенствовать в процессе всего периода обучения и дальнейшей педагогической деятельности. Верная организация будущим учителем своей деятельности с учетом временного ресурса позволяет ему развивать личностные качества, строить свою работу с учетом особенностей темперамента, биоритмических особенностей, мотивации и целеполагания. От возможностей будущего учителя распределять свое время, время на уроке будет зависеть развитие навыков самоорганизации школьников, успешность и результативность педагогической деятельности.

Библиографический список


1. Корабейников И.Н. *Тайм-менеджмент*: учебное пособие. Оренбург: ОГУ, 2020.
2. Реунова М.А. *Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Оренбург, 2013.
3. Архангельский Г.А. *Технология тайм-менеджмента «Тайм-драйв: Как успевать жить и работать»*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2011.
4. Коджаспирова Г.М. *Педагогика*: учебник для СПО. Москва: Юрайт, 2016.
5. Козловская Т.Н. Роль самоорганизации человека в достижении собственного здоровья. *Проблемы здоровья личности в теоретической и прикладной психологии:* материалы Международной научно-практической конференции. Владивосток, 2011: 325-329.
6. Агранович Е.Н. *Технология тайм-менеджмент как средство самоорганизации учебной деятельности студентов*. Диссертация … доктора философии. Алматы, 2020.
7. Гаджимурадова Р.К., Шалагинова К.С. Теоретико-методолическое обоснование построения модели самоорганизации студентов с использованием технологии тайм-менеджмент. *Международный научно-исследовательский журнал*. Тула, 2020; № 7, Ч. 3: 55-58.


References


1. Korabejnikov I.N. *Tajm-menedzhment:* uchebnoe posobie. Orenburg: OGU, 2020.
2. Reunova M.A. *Pedagogicheskaya tehnologiya «tajm-menedzhment» kak sredstvo samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti studenta universiteta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2013.
3. Arhangel'skij G.A. *Tehnologiya tajm-menedzhmenta «Tajm-drajv: Kak uspevat' zhit' i rabotat'»*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2011.
4. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika*: uchebnik dlya SPO. Moskva: Yurajt, 2016.
5. Kozlovskaya T.N. Rol' samoorganizacii cheloveka v dostizhenii sobstvennogo zdorov'ya. *Problemy zdorov'ya lichnosti v teoreticheskoj i prikladnoj psihologii:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladivostok, 2011: 325-329.
6. Agranovich E.N. *Tehnologiya tajm-menedzhment kak sredstvo samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov*. Dissertaciya … doktora filosofii. Almaty, 2020.
7. Gadzhimuradova R.K., Shalaginova K.S. Teoretiko-metodolicheskoe obosnovanie postroeniya modeli samoorganizacii studentov s ispol'zovaniem tehnologii tajm-menedzhment. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. Tula, 2020; № 7, Ch. 3: 55-58.


*Статья поступила в редакцию 25.08.23*

УДК 881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-74-76

***Zhang Yan,*** *Cand. of Sciences (Philology), Dean of the Russian Language Faculty, Xi'an Shiyou University (China), E-mail: 464559263@qq.com*

**THE MODEL OF IMPLEMENTING TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR DIFFERENT SPECIALTIES AT CHINESE UNIVERSITIES.** The article is dedicated to a problem of creating a model of teaching in the areas of teaching Russian in Chinese universities. The article examines the current situation with the training of Russian-speaking specialists in China and analyzes the reasons for the reform of higher education in the specialty of Russian language. The main objective of the research is to find out specific approaches to optimizing the curricula of educational programs and updating the content of education; to create a model for directions and stages in the learning process that allows preparing high-quality specialists in the Russian language with professional skills in certain areas. As part of the reform of higher education, the solution to the question of how to train specialists in foreign languages is always relevant. The proposed model, focused on the basic social needs, will be really useful in the development of professional competencies of Russian-speaking specialists.

*Key words:* **model of teaching different specialties, specialty of Russian language, optimization of curricula, updating the content of education, professional skills**

***Чжан Янь,*** *канд. филол. наук, декан факультета русского языка института иностранных языков Сианьского нефтяного университета, г. Сиань, E-mail: 464559263@qq.com*

# МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ В ВУЗАХ КИТАЯ

Настоящая статья посвящена проблеме создания модели обучения по направлениям преподавания русского языка в вузах Китая. В статье рассматривается текущая ситуация с подготовкой русскоязычных специалистов в Китае и анализируются причины реформы высшего образования по специальности «Русский язык». Основная задача исследования – выяснять конкретные подходы к оптимизации учебных планов образовательных программ и обновлению содержания образования; создать модель по направлениям и этапам в процессе обучения, которая позволяет подготовить высококачественных специалистов по русскому языку с профессиональными навыками в определённых областях. В рамках реформирования высшего образования решение вопроса о том, как подготовить специалистов по иностранным языкам, всегда актуально. Предложенная модель, ориентированная на реализацию основных социальных потребностей, будет действительно полезна при развитии профессиональных компетенций русскоязычных специалистов.

*Ключевые слова:* **модель обучения по направлениям, специальность «Русский язык», оптимизация учебных планов, обновление содержания образования, профессиональные навыки**

***Работа выполнена при поддержке гранта «реформы образования Сианьского нефтяного университета» (JGQZ202310)***

Высшее образование постоянно развивается, и его особенность можно охарактеризовать одним словом – «перемена». В 2015 году Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) выпустила доклад «Переосмысление образования: переход к концепции «Глобального общего блага?», основное содержание которого заключается в том, что мир меняется быстро, и глубокие изменения также происходят во всех областях нашей жизни, в том числе в области образования. По мнению В.С. Басока и О.А. Фиофановы, «содержание образования не остается неизменным. Оно модифицируется под давлением новых знаний и фактов, трансформируется под влиянием новых задач и вызовов социального, технологического и экономического развития общества и страны» [1, с. 52]. В силу своей сложности и многоаспектности исследования о повышении качества образования в настоящее время все чаше осуществляются на основе комплексных междисциплинарных подходов и анализируются также с позиции новых содержаний, информационных технологий, педагогического менталитета образования и т. д.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью разработки современной модели обучения русскому языку как иностранному в соответствии с требованиями социально-экономического развития. Целью данного изыскания является создание модели обучения по направлениям, которая будет способствовать формированию межкультурной коммуникативной компетенции и развитию профессиональных навыков специалистов по русскому языку.

Для достижения указанной цели было необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать текущую ситуацию с подготовкой русскоязычных специалистов в Китае.
2. Рассмотреть подходы к оптимизации учебных планов образовательных программ по специальности «Русский язык».
3. Разработать критерии обновления содержания образования по специальности «Русский язык».
4. Построить модель обучения по направлениям, обеспечивающую формирование межкультурной коммуникативной и профессиональной компетенции специалиста по русскому языку.

Новизна работы заключается, прежде всего, в исследовании новой модели и методики в аспекте обучения русскому языку как иностранному в вузах Китая, поскольку ранее подобные исследования не проводились.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что предложена модель преподавания по направлениям как развитие и инновация теории обучения китайских студентов русскому языку как языку специальности.

Практическое значение работы определяется тем, что результаты данного исследования уже сейчас применяются на занятиях со студентами специальности «Русский язык» в Сианьском нефтяном университете; при чтении курсов: «Русский язык для делового общения», «Нефтяные технологий на русском языке»; при написании программ, учебно-методических пособий и учебников по русскому языку.

**Текущая ситуация с подготовкой русскоязычных специалистов в Китае**

Специальность «Русский язык» в вузах Китая развивается уже более 60 лет, за которые было подготовлено огромное количество выдающихся специалистов и учёных в различных профессиях. Развитие мира предоставляет новые возможности для изучения русского языка, а также выдвигает новые требования и задачи для подготовки русскоязычных специалистов. Одной из основных задач, решаемых сегодня преподавательским сообществом в процессе реформирования высшего образования, становится задача выработки и внедрения эффективных методов и средств обучения, позволяющих не только давать студентам знания, умения и навыки, но и формировать у них общекультурные и профессиональные компетенции и проверять их сформированность [2, с. 1594]. Традиционная концепция и модель обучения больше не могут соответствовать требованиям подготовки русскоязычных профессиональных и прикладных специалистов в контексте новой эры, что связано с рядом факторов.

(1) Снижение общего качества зачисленных студентов

За последнее 20 лет значительно увеличило число студентов в вузах Китая. Результаты опроса показывают, что почти 190 университетов Китая в настоящее время предлагают специальность «Русский язык», это почти на 60 университетов больше, чем десять лет назад. Общее качество зачисленных студентов имеет тенденцию снижения. Часть студентов демонстрируют невысокий показатель инициативы и заинтересованности к изучению русского языка; неудовлетворительная успеваемость некоторых студентов стала большой проблемой.

(2) Отсутствие подходящих учебников преподавания

Согласно опросу преподавателей, наиболее частые претензии к учебникам – это устаревший материал, отставший от времени. Содержание учебника сложное и не соответствует уровню обучения учащегося. Эти обстоятельства делают учебные материалы оторванными от целей обучения. В процессе обучения из-за нехватки времени и сжатых учебных часов преподаватели не могут охватить все многочисленные аспекты в обучении русскому языку за короткий период времени. Также и содержание существующих учебных материалов не может удовлетворить потребности студентов, что заставляет их часто чувствовать себя растерянными, негативно сказывается на психологии изучения русского языка и снижает интерес студентов к учёбе.

(3) Нехватка эффективной системы обучения

В процессе изучения русского языка значительное число учащихся все еще привыкает к традиционным методам обучения в школе, т. е. учителя говорят, а ученики слушают; учителя пишут, а ученики записывают. Традиционная модель обучения опирается на надзор и исправление домашних заданий педагогами. А высшее образование в основном ориентировано на студентов, и времени для самостоятельной работы должно быть гораздо больше, чем времени, отведенного на аудиторные занятия. Как отмечает А.И. Кукуев, «одна из главных задач образовательной системы – создание и реализация среды, в которой студент ставится в самый центр этой системы. Личностно ориентированный подход является ядром образовательного процесса» [3, с. 10]. В дополнение к внимательному слушанию на занятиях необходимо углублять понимание, расширять знания и повышать гуманистическую грамотность во всех направлениях. Если студентам не хватает времени для самостоятельной работы и практических занятий, они не могут хорошо адаптироваться к учебе в вузах.

**Оптимизация учебных планов образовательных программ**

Как известно, учебный план представляет собой документ, лежащий в основе организации процесса обучения по конкретной специальности в любой образовательной системе. Как он поставлен, во многом зависит от того, какие качества, таланты у студентов педагоги ходят развивать.

В современном высшем образовании все чаще предлагается постепенно трансформировать учебный план с «жесткого обучения» на «гибкое руководство», увеличить долю факультативных курсов, расширить практические связи в преподавании, сосредоточить внимание на профессиональной компетентности и практической подготовке, а также усилить новые виды учебной деятельности, такие как исследовательское и практическое обучение, сочетание онлайн- и офлайн-занятий, направленных на повышение осведомленности студентов об открытости и инновациях. Следует отметить, что в оптимизации учебного плана должно быть достаточно времени и пространства для самостоятельной учебы, чтобы повысить способность к обучению на протяжении всей жизни студентов и самообучению.

На примере специальности «Русский язык» Сианьского нефтяного университета подчеркиваются особенности экономики и торговли, энергетики, расширяется содержание смежных междисциплинарных курсов и увеличивается доля смежных дисциплин. Цель заключается в повышении профессиональной грамотности студентов, занятых смежной работой в области экономики, торговли и энергетики. В рамках требований студентов разных уровней проводится обучение по уровням и направлениям для достижения цели «коротких аудиторных часов, расширенных знаний и высокой эффективности преподавания». Мы можем предоставлять студентам как можно больше пространства для выбора предметов. При составлении учебных планов по специальности «Русский язык» следует учитывать потребности социально-экономического развития в компетентностях русскоязычных специалистов и преимущества определённого университета, а также обновить концепцию подготовки студентов.

**Обновление содержания образования по специальности «Русский язык»**

(1) В содержании образования по специальности «Русский язык» следует в полной мере отражать перекрестную интеграцию профессиональных знаний о русском языке и смежных знаний в области экономики, торговли, энергетики и др., подчёркивать социальные потребности и направление выбора карьеры студентами, а также активно повышать интерес студентов к дисциплинам и формировать их профессиональную грамотность.

(2) Очень важно, чтобы в процессе обучения русскому языку достаточно внимания было уделено руководящей роли «Нового национального стандарта». Выбор содержания образования должен отражать цель обучения: энергично культивировать международных специалистов с глобальной перспективой, которые знакомы с международными правилами, владеют иностранными языками, стратегией введения международных переговоров и коммуникаций. Необходимо сосредоточить цель обучения на развитии различных профессиональных, технических и управленческих специалистов.

(3) На всех дисциплинах следует использовать билингвальное обучение, чтобы преподаватели помогли студентам всесторонне улучшить навыки аудирования, говорения, чтения, письма и перевода по-русски. Как утверждает Е.Ю. Ожегова, «актуальность обучения иностранному языку на билингвальной основе обусловлено стремлением к открытому обществу, интеграцией в мировое культурно-образовательное пространство и решением глобальных проблем человека» [4, с. 145]. Обучение на билингвальной основе действительно способствует овладению иностранным языком в практических и специальных предметных целях, а также повышает уровень мотивации у студентов к использованию русского языка.

**Модель обучения по направлениям в преподавании русского языка**

Для удовлетворения потребности на рабочем месте специалисты по русскому языку должны обладать профессиональными навыками, связанными с будущими рабочими местами.

На бакалавра по специальности «Русский язык» в вузах Китая нужно обучаться 4 года. Немало ученых утверждают, что нет необходимости тратить столько времени на изучение иностранного языка, ведь иностранный язык – это просто средство общения. Овладение им необходимо сочетает с другими специальностями, чтобы обеспечить практическую значимость применения.

Местные университеты могут в полной мере воспользоваться четырехлетним преимуществом академической системы бакалавриата и внедрить модель обучения по направлениям и уровням.

В соответствии с планированием карьеры студентов применяется модель обучения по направлениям, и процесс обучения по данной модели в основном делится на два этапа.

Первый этап – это первый курс. На первом курсе университета следует особое внимание уделять укреплению языкового фундамента и развитию у студентов элементарных навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода. Посредством проведения лекций, семинаров для первокурсников, мероприятий, связанных с русской культурой, можно помочь студентам завершить «две основные трансформации», то есть превратиться из школьников в студентов, перейти от пассивного обучения к активному, что даёт возможность студентам проявить свою собственную мотивацию к обучению, тем самым улучшив их интерес к учёбе.

На втором этапе, т. е. на втором курсе, учитывая планирование карьеры у студентов и особенности университета, применяется модель обучения по направлениям. Здесь можно привести пример Сианьского нефтяного университета, где начинается постепенное интегрирование смежных профессиональных курсов по направлениям международной экономики и торговли, энергетики, педагогики и др. Обучение по направлениям помогает приобрести ряд полезных навыков, также улучшает уровень общего владения русским языком у студентов, что позволяет им овладевать междисциплинарными профессиональными знаниями и повышать конкурентоспособность студентов на рынке труда. Данная модель подготовки студентов по специальности «Русский язык» подходит для развития сложноуровневых профессиональных специалистов.

Реализация модели обучения по направлениям в преподавании русского языка обязательно приведет к необходимости изменения содержания обучения и методов преподавания, а также к появлению совершенно нового учебного плана и учебных материалов. Основываясь на новом учебном плане, необходимо подготовить преподавателей смежных профессиональных направлений для совместной подготовки подходящих учебников. Следует подчеркнуть, что при разработке нового учебного плана следует увеличить количество практических предметов, чтобы удовлетворить более глубокие потребности различных профессиональных направлений для эффективности преподавания.

Программа обучения на 3 и 4 курсах также играет важную роль в реализации новой модели подготовки специалистов по русскому языку. Одним из конкретных способов является сотрудничество с предприятиями, позволяющее студентам окунуться в реальную рабочую среду, что может эффективно повысить профессиональную грамотность и профессиональные способности студентов.

Потребность общества в специалистах, владеющих русским языком, резко возросла в последнее двадцатилетие в связи с сотрудничеством России и Китая в областях политики, культуры, экономики, образования, науки и др. Переход специалистов по русскому языку к работе в определённой сфере требует не только знаний о русском языке, но и профессионального знания и навыки, облегчающего вхождение специалистов в сферу межнациональных контактов и позволяющую успешно функционировать в ней. В связи с этим следует искать пути эффективной подготовки русскоязычных специалистов. Один из вариантов такого пути рассматривается в нашем исследовании. Это модель обучения иностранному языку по направлениям.

Построенная модель отражает динамику роста знаний, умений и навыков студентов по специальности «Русский язык», а также их профессиональной компетентности в связанных областях.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что модель обучения по направлениям может точно направить специалистов по русскому языку на наиболее подходящие должности, так что качество и эффективность преподавания будут значительно улучшены. Широкий спектр сфер занятости по специальности «Русский язык» определяет диверсификацию рабочих мест. Развитие специалистов по направлениям способствует воспитанию у студентов высокой научной грамотности, формированию у студентов целей для планирования их будущей карьеры, а также содействует тому, что предприятия будут набирать подходящих русскоязычных специалистов из числа своих коллег по профессии.

Библиографический список


1. Басюк В.С., Фиофанова О.А. Анализ подходов к обновлению содержания образования: изменение роли носителей содержания образования и регуляторов образовательных стандартов. *Наука и школа*. 2017; № 4: 50–56.
2. Кукуев А.И., Шевченко В.А. Современные подходы в образовании. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; № 3: 10–12.
3. Ожегова Е.Ю. Билингвальная основа обучения иностранному языку как фактор углубленного языкового образования. *Известия ПГПУ*. 2008; № 6 (10): 144–146.
4. Родионова С.Е. Применение активных и интерактивных методов обучения в реализации основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки ВПО. *Филология и искусствоведение*. 2012; Т. 17, № 3: 1594–1599.


References


1. Basyuk V.S., Fiofanova O.A. Analiz podhodov k obnovleniyu soderzhaniya obrazovaniya: izmenenie roli nositelej soderzhaniya obrazovaniya i regulyatorov obrazovatel'nyh standartov. *Nauka i shkola*. 2017; № 4: 50-56.
2. Kukuev A.I., Shevchenko V.A. Sovremennye podhody v obrazovanii. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; № 3: 10-12.
3. Ozhegova E.Yu. Bilingval'naya osnova obucheniya inostrannomu yazyku kak faktor uglublennogo yazykovogo obrazovaniya. *Izvestiya PGPU*. 2008; № 6 (10): 144-146.
4. Rodionova S.E. Primenenie aktivnyh i interaktivnyh metodov obucheniya v realizacii osnovnyh obrazovatel'nyh programm po gumanitarnym napravleniyam podgotovki VPO. *Filologiya i iskusstvovedenie*. 2012; T. 17, № 3: 1594-1599.


*Статья поступила в редакцию 09.08.23*

УДК 378.147:811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-76-81

***Shchebelskaya E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St. Petersburg Branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (St. Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*
***Mayer V.V.**, student, Faculty of Customs, St. Petersburg Branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (St. Petersburg, Russia), E-mail: maer-2001@mail.ru*

**APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.** The article discusses some features of the implementation of the artificial intelligence in the process of teaching foreign languages to students of non-linguistic universities. In the theoretical analysis of some content characteristics of the concept "artificial intelligence", the authors highlight possible digital technologies that increase educational opportunities in

the training of future specialists, especially the machine learning techniques for teaching a foreign language to university students, including students studying in the specialty “Customs”. They also consider some linguistic and methodological aspects of the application of the latest achievements in the field of artificial neural networks. Some neural networks can be seen as one of the more effective methods applied for generating foreign-language professional content and test measurement materials for the development and assessment of the level of the foreign-language and communicative competence of students in the context of a digital approach to learning in the Russian education system.

*Key words:* **digital learning, artificial intelligence, artificial neural network, foreign language, students of non-linguistic university**

***Э.Г. Щебельская**, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

***В.В. Маер**, студент, Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: maer-2001@mail.ru*

# ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена рассмотрению особенностей внедрения искусственного интеллекта в процесс преподавания иностранных языков студентам неязыковых вузов. В ходе теоретического анализа содержательных характеристик понятия «искусственный интеллект» авторы выделяют возможные цифровые технологии, расширяющие образовательные возможности в подготовке будущих специалистов, в особенности методы машинного обучения иностранному языку студентов вуза, в том числе обучающихся по специальности «Таможенное дело». Они также рассматривают некоторые лингвометодические аспекты применения новейших достижений в области искусственных нейронных сетей как один из более эффективных методов генерации иноязычного профессионального контента и контрольно-измерительных материалов для развития и оценки уровня освоения иноязычно-коммуникативной компетенции студентов в условиях цифрового подхода к обучению в российской системе образования.

*Ключевые слова:* **цифровое обучение, искусственный интеллект, искусственная нейронная сеть, цифровая платформа, иностранный язык, студенты неязыкового вуза**

Чрезвычайно динамичные цифровые изменения в обществе способствуют быстрому развитию усовершенствованных методов решения информационно сложных задач, затрагивающих различные стороны экономической деятельности государства, в том числе реформирование системы образования. В эпоху глобальных преобразований процессы цифровизации также объединяются в единое электронное образовательное пространство, которое обеспечивает интенсификацию образовательного процесса за счет таких возможностей цифровой образовательной среды, как ее интерактивность и проектируемость процессов обучения на основе встраивания наиболее востребованных цифровых технологий в систему образования. Одним из перспективных направлений в цифровизации образования является использование искусственного интеллекта (далее – ИИ) для решения различных педагогических задач, в том числе применения его в образовательном процессе, направленном на формирование иноязычно-коммуникативной компетенции (далее ИКК) студентов неязыкового вуза, обучающихся по специальности «Таможенное дело».

В теории педагогики высшей школы вопросы подготовки специалистов посредством использования более усовершенствованных цифровых технологий уже не являются новыми, поскольку в научной литературе рассматриваются различные перспективные направления применения технологий ИИ с учетом их технологических особенностей, способствующих повышению качества образования, в том числе в процессе изучения иностранного языка (А.Д. Тулегулов, А.Ю. Уваров, Д.А. Антонова, И.А. Карлов, И.В. Дворецкая, И.М. Заславский, Л.Н. Дробышевская, Н.В. Гусева, Р.С. Исламов, Т.А. Мерцалова, Э.Н. Диденко и др.). Однако невероятно быстрое развитие и внедрение более современных интеллектуальных систем в российскую систему образования усиливают интерес педагогического сообщества к вопросам инструментального сопровождения образовательного процесса и методологии его информационного проектирования в условиях цифровой трансформации образования. Практический аспект же формирования ИКК студентов неязыкового вуза на основе применения конкретных видов технологий ИИ остается всё же малоизученным. Данное противоречие существует не только из-за проблемы цифровой грамотности педагогов иностранного языка, но и из-за требований, предъявляемых к качеству их специальной компетенции, отражающей знания о специфики преподаваемого предмета на иностранном языке в неязыковом вузе, в нашем случае – «Таможенное дело». Недостаточность теоретической и практической разработанности исследуемой темы актуализирует необходимость изучения проблемы практического применения ИИ в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Следовательно, целью настоящего исследования является рассмотрение некоторых лингвометодических особенностей использования ИИ в моделировании процессов профессионально ориентированного обучения иностранному языку будущих специалистов таможенного дела.

Поставлены следующие задачи исследования:

– на основании анализа различных научных источников изучить содержательные характеристики понятия «искусственный интеллект»;

– выявить совокупность цифровых технологий по различным направлениям исследования ИИ, которые возможно использовать в иноязычном образовательном процессе, а также рассмотреть потенциальные возможности тех нейронных технологий, которые в большей степени повышают качество организационно-педагогических условий, способствующих развитию иноязычно-коммуникативной деятельности педагогов и студентов в неязыковых вузах;

– рассмотреть лингвометодические особенности практической реализации использования цифровых платформ как одного из способов обновления содержания учебного контента и педагогического оценивания уровня сформированности ИКК студентов-таможенников.

Научная новизна исследования в рамках данной статьи заключается в том, что авторы рассматривают использование цифровых платформ в качестве электронных помощников с ИИ, которые способны создавать адаптивный контент, приспособленный к конкретным условиям развития языковой и речевой компетенций как основных составляющих ИКК студентов неязыковых вузов. Авторами также подчёркивается их значимость в развитии цифровой грамотности и специальной составляющей предметной компетенции педагогов, обучающих студентов профессионально ориентированному английскому языку в неязыковых вузах.

Практическое значение работы состоит в том, что в ней рассматриваются некоторые способы использования онлайн-цифровых платформ в практике преподавания иностранного языка студентам таможенных факультетов, что может оказаться востребованным научно-педагогическим сообществом в применении технологий ИИ, дающих возможность по-новому формулировать и решать традиционные педагогические задачи, в том числе оптимизировать контроль усвоения обучающимися учебной информации.

В процессе изучения научно-педагогической литературы необходимо остановить свое внимание на раскрытии сущности ИИ как одной из задач настоящего исследования.

Исследованиями в сфере искусственного интеллекта занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как С.М. Корсаков, А. Тьюринг, Д.А. Поспелов, В.В. Бледсоу, А.Р. Брудно, Н. Винер. Наиболее ранние исследования в данной области посвящены разработке теории искусственных нейронных сетей (Д.О. Хебб, 1949 г.), изучению синтеза цифровых автоматов (В.М. Глушков, 1961 г.), представлению знаний о пространстве и времени в системах ИИ (Д.А. Поспелов, 1988 г.) и т. д. Широкий смысл понятия «искусственный интеллект» позволяет рассматривать его как область компьютерной науки, которая занимается разработкой интеллектуальных систем, способных к адаптации к новым ситуациям, самообучению и принятию цифровых решений в процессе управления отдельными задачами на основе существующих или недостающих данных.

Концепция ИИ все быстрее проникает в нашу повседневную и профессиональную жизнь. С бурным развитием и использованием ИИ постепенно начали стираться границы в понятийном аппарате ИИ и его характеристиках. Что же такое искусственный интеллект? Национальный исследовательский университет ИТМО предложил конструктивное определение понятия *«искусственный интеллект»*, которое трактуется как «цифровое воспроизведение процессов сознательной активности человека и социума в целом в части творческой обработки и рассуждений на основе нетривиально формализуемой информации в условиях временных и ресурсных ограничений неопределенности и неполноты исходных данных, создающее кибернетические объекты, способные самостоятельно ставить цели и их достигать с качеством не ниже среднего специалиста, способное в перспективе заменить существующие виды деятельности и профессии» [1, с. 8]. ИИ, другими словами, – это созданная человеком механическая система, которая способна имитировать интеллектуальные и творческие навыки человека (получение и анализ информации, планирование и улучшение своей работы, обучение, создание результатов интеллектуальной деятельности и т. д.).

Основными областями применения различных систем ИИ являются медицина, транспорт, промышленность, а также образование. На сегодняшний день успешно применяются разумные системы ИИ (*Artificial General Intelligence*), решающие достаточно широкий круг задач, в том числе лингвистического характера: перевод с одного языка на другой, распознавание и преобразование речи в текст, генерация контента/текста и т. д. Что касается использования систем ИИ в образовании, то с 2019 года применение ИИ в российском образовательном пространстве регулируется Указом Президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» от 10.10.2019 № 490. В настоящее время уже более 260 российских вузов разрабатывают и внедряют цифровые технологии по различным направлениям использования ИИ: дистанционные учебные лаборатории, аддитивное производство (например, 3D-моделирование), компьютерное зрение, машинное обучение (например, чат-боты для тестирования, консультирования, проектирования индивидуальных траекторий обучения), облачные технологии и т. д. [2, с. 102; 3, с. 84; 4, с. 28].

В рамках настоящего исследования большой интерес представляет использование в научно-педагогической среде такого понятия, как *«глубокое обучение»* (англ. Deep Learning, Дж. Хентон, 1980 г.), т. е. обучение на основе совокупности методов машинного обучения как одной из областей ИИ: 1) с учителем (*Supervised Learning*); 2) без учителя (*Unsupervised Learning*); 3) с подкреплением, т. е. виртуальная среда в роли учителя (*Reinforcement Learning*); 4) искусственные нейронные сети (*Artificial neural networks*) для обучения представлениям (*Representation Learning*) посредством машинного зрения, перевода, распознавания и обработки речи/текстов/музыки/изображений (например, нейрообразование – развитие нейроинтерфейсов, технологий и стендов виртуальной и дополненной реальности в обучении, генерация ИИ текстов и т. д.). Именно нейронные сети принимают решения «на основании анализа текущей ситуации, т. е. система сама собирает данные, сама их анализирует, прогнозирует наиболее вероятный исход в той или иной ситуации, принимает максимально выгодное решение на основании всех факторов» [4, с. 28].

Таким образом, методы машинного обучения с учетом условий подготовки специалистов в конкретном вузе позволяют решать задачи прогнозирования, организации и управления учебно-воспитательной деятельностью педагогов и/или студентов, тем самым адаптировать и осуществлять оптимизацию повторяющейся работы (например, поиск информации, обновление библиотек электронных учебников, мониторинг успеваемости обучающихся, тестирование, подготовка контрольных и творческих заданий, обработка и представление системы предметных знаний, редизайн учебных программ и т. д.), а также организовывать эффективный диалоговый режим взаимодействия интеллектуальных систем с субъектами образования, в том числе в процессе изучения иностранных языков в вузовской системе.

В настоящее время многие отечественные ученые занимаются разработкой различных моделей управления образовательным процессом с помощью систем ИИ (Антонова Д.А., Исламов Р.С., Куликова Н.Ю., Маслова О.А., Плаксунова Т.А., Понаморева Ю.С., Спирин Е.В. и др.). При этом с расширением глобальных трендов цифровизации повышаются также квалификационные требования к навыкам применения систем ИИ в профессиональной сфере, в том числе в педагогической практике, которая предполагает активное использование технологий ИИ на принципах самообучения, автоматизации и интеллектуализации процессов формирования ключевых компетенций студентов, а также специальной компетенции педагогов иностранного языка, обеспечивающей более эффективную их подготовку к практическим занятиям по иностранному языку для профессиональных целей (*English for Specific Purposes*) в неязыковом вузе.

В связи с этим возникает необходимость развития специализированных знаний и навыков у преподавателей-филологов неязыкового вуза в области понимания различий между информационно-коммуникационными и цифровыми технологиями, особенностей их взаимопроникновения, появления такого понятия, как *«цифровые коммуникационные технологии»* [5] и их видов, в частности выделения среди них методов машинного обучения на основе нейронных сетей (например, поисковые системы, синтезаторы речи, чат-боты, онлайн-тесты и языковые приложения для оценки уровня владения иностранным языком, системы машинного перевода, текстовые редакторы, системы машинного зрения/чтения/генерации текстовых строк (*Machine reading comprehension*) и др.) [4, с. 27; 6, с. 253; 7]. Навыки цифровой грамотности вырабатываются не только в процессе преподавания дисциплин по образовательным программам, но и через взаимный обмен педагогическим опытом применения технологи ИИ в подготовке к занятиям по иностранному языку в системе взаимодействия *«преподаватель + ИИ»* или *«студент + ИИ»*. Следовательно, среди исследовательских задач работы является анализ некоторых лингвометодических особенностей использования искусственных нейронных сетей как одного из видов ИИ для моделирования процессов обучения *English for Specific Purposes* студентов неязыкового вуза, в частности обучающихся по специальности «Таможенное дело».

Чтобы понять, какую системно-деятельностную нишу занимает данный вид технологии ИИ в цифровом обучении иностранному языку в вузе, кратко раскроем суть основных компонентов этой сложносоставной системы [3, с. 84; 8]: 1) информационно-поисковая система (онлайн-словари иностранных языков с разделами по специальным терминам конкретного языка, электронные библиотеки, налогово-законодательные веб-сайты и т. д.); 2) электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) (например, цифровая платформа *Moodle* для электронного делопроизводства в аспекте преподавания иностранных языков); 3) цифровой учебно-методический комплекс (автоматизированные средства: библиотека электронных учебников, база видеоматериалов/кейс-заданий/презентаций/тестов, система распределения учебно-воспитательной нагрузки и т. д.); 4) цифровые инструменты управления и придания иноязычному общению интерактивный формат диалогового взаимодействия педагогов и студентов (например, мультимедийные тренажеры, обучающие и тестовые программы, *PowerPoint*-презентации, *FineReader* для распознавания текстов, *Nibelung* для интерактивного лингафонного кабинета, голосовые/видеочаты и лекции, телеконференции, цифровая система мониторинга успешности формирования ИКК, онлайн-образовательные цифровые платформы и т. д.). Здесь следует подчеркнуть, что лингвометодический аспект данной педагогической системы предполагает тесное взаимодействие и взаимопроникновение всех ее вышеотмеченных компонентов, что не может не сказываться на развитии коммуникативно-информационной стороны процесса применения технологии ИИ. При этом необходимо принимать во внимание тот факт, что в сферу образования требуется также внедрять нейротехнологии сквозного типа согласно стратегическому направлению в области цифровой трансформации науки и высшего образования (Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р).

В контексте цифрового подхода к иноязычной подготовке студентов таможенных факультетов среди большого количества сквозных цифровых технологий (т. е. возможность их применения не в одной, а во многих сферах деятельности) следует выделить субтехнологии нейронных сетей [7; 9]: цифровые профили обучающихся с учетом индивидуальных потребностей в иноязычном общении; синхронные переводчики; системы распознавания речи; приложения для навигации, поддерживающие любой язык; системы ИИ для онлайн-консультирования при выполнении внеаудиторных языковых заданий, технология «умная аудитория» для взаимодействия субъектов образования с ИИ; системы ИИ для оценки качества сформированных компетенций студентов, содержательно-технологический компонент которых может проявляться с использованием сервисных чат-ботов и цифровых платформ, способных формировать задания различного уровня сложности или вопросы на контроль понимания сути иноязычного текстового материала, что обеспечивает возможность формирования адаптивных текстов без их последующей коррекции педагогом и т. д.

Вышеперечисленные субтехнологии нейронных сетей уже широко применяются в системе ВО, в основном при обучении естественным и точным наукам. Однако стоит уделить внимание такой системе ИИ, как цифровые платформы, поскольку одним из примеров их использования является действующий образовательный информационный проект *«Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»*. Это государственная информационная система включает в себя 73 цифровые образовательные платформы (например, по изучению иностранных языков – это *Skyeng, «Открытое образование», Stepik* и др.) и действует по принципу «одного окна» (https://online.edu.ru/public/platforms.xhtml?page=1). Прохождение студентами онлайн-курсов по дисциплине «Иностранный язык» на вышеуказанных платформах рассматривается педагогами в качестве «образовательного ресурса, представленного в электронно-цифровой форме и включающего в себя структуру и предметное содержание, которое допускает возможность адаптации обучающихся в зависимости от их индивидуальных характеристик» [10, с. 160].

Адаптивный подход с применением нейронных технологий в онлайн или дистанционном обучении предполагает использование также ряда других онлайн-цифровых сервисов/платформ, разработанных такими компаниями как *Duolingo, Thinkster, Knewton u Querium*. Примером того, как нейронные сети в качестве электронных образовательных ресурсов могут применяться в преподавании иностранного языка, является использование таких цифровых платформ как *Writesonic, HyperWrite, Synthesia*. Такие цифровые инструменты могут выступать в качестве индивидуальных помощников в работе студентов над внеаудиторными заданиями, а также в работе педагогов над учебными материалами, что является чрезвычайно актуальным для преподавателей-филологов, зачастую имеющих проблемы с формированием текстового контента по иностранному языку в профессиональной сфере, в том числе для сферы таможенного дела. Одним из преимуществ такой трансформации обучения являются лингвометодические возможности использования цифровых платформ в проектировании иноязычно-коммуникативной деятельности студентов в учебное и внеучебное время: 1) учитывать уровень усвоения студентами иноязычного учебного материала; 2) осуществлять автоматизацию процессов создания профессионально ориентированных материалов на иностранном языке, разбивать их на определенные информационные сегменты; 3) повышать качество учебно-методических материалов на основании переработки содержания иноязычного текстового контента в цифровом формате; 4) минимизировать частые ошибки в лексико-стилистических и грамматических конструкциях при составлении текстов научно-технического характера; 5) составлять разные блоки заданий/(мини)тестов под каждый уровень владения *English for Specific Purposes*; 6) поэтапно и качественно анализировать уровень сформированности ИКК студентов неязыковых вузов; 7) повышать мотивацию студентов к изучению профессионально ориентированного английского языка на основании личностно ориентированного и компетентностного подходов к иноязычному обучению; 8) за счет минимизации временных и

физических ресурсов повышать мотивацию педагогов к овладению и использованию технологий ИИ в работе над обновлением содержания адаптивных учебных материалов и средств систематического оценивания.

Следовательно, *«адаптивное обучение»* (Р.А. Амиров [3], В.А. Шершнева [10], В.П. Добрица [11]) в контексте обучения с ИИ может служить инструментом для системного управления процессом формирования ИКК студентов, обучающихся по специальности «Таможенное дело», так как функциональное назначение цифровых коммуникационных технологий с применением ИИ проявляется в целевых, организационных, содержательно-технологических, информационных, мотивационно-регулирующих и оценочных свойствах системы диалогового взаимодействия студента/преподавателя и ИИ. Но поскольку качество иноязычной профессиональной речи таможенников выражается в адекватности применения английской лексики юридического/экономического/таможенного профиля для решения профессиональных задач, то речь идет о сужении понятийно-терминологического аппарата данной предметной области. И здесь цифровое обучение может выступать только в качестве одного из мотивирующих факторов изучения иностранного языка, не заменяя диалоговые формы живого иноязычного взаимодействия на практических занятиях по английскому языку, т. е. происходит ориентация на смешанное обучение (*Blended Learning*), в основе методологии которого лежит полипарадигмальность, дающая «свободу профессиональному творчеству преподавателя, сотрудничеству преподавателя и студентов, так как она не отдает предпочтение какой-то одной технологии, а предусматривает смешение разнородных технологий обучения» [12, с. 14].

Далее представим краткий обзор процесса создания тестового задания по дисциплине «Иностранный язык» на платформе Writesonic (https://writesonic.com/), функционал которой предназначен для проектирования контекстного контента, также с учетом междисциплинарного и предметно-информационного подходов к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе. К сожалению, подобные веб-сайты с ИИ в бесплатной версии предлагают ограничение, например, по количеству повторных действий или слов для генерации задач по заданным критериям (от 800 до 10000 слов).

Интеллектуальный интерфейс Writesonic, используя машинное обучение и новейшие достижения в области нейронных сетей, позволяет работать в реальном времени над любым интернет-текстом (статья, реклама, информация о товаре, отзывы, пост для социальных сетей и т. д.), давать подсказки по созданию и дальнейшему его улучшению (*rephrasing, expanding, shortening, checking, editing, making a review, publishing* и т. д.) или ставить свою задачу для нейросети в формате задания/примера/теста/мини-словаря/вопроса/математической формулы, т. е. она способна справляться с любой научно-профессиональной тематикой. При нажатии на клавишу «Создайте свой собственный искусственный интеллект» педагог создает задание самостоятельно. Особенностями данной нейросети являются постоянные улучшения, поддержка русского и английского языка, целостность и связность текста, скорость и вариативность.

Так, например, в соответствии с рабочей программой по дисциплине «Иностранный язык (английский)» по специальности 38.05.02 Таможенное дело, изучаемой на третьем курсе в Санкт-Петербургском филиале Российской таможенной академии, одним из тематических модулей является «Процедура таможенного склада» (*The customs warehousing procedure*). Данная тема чрезвычайно сложна для изучения, на ее рассмотрение выделяется 8 академических часов. Поэтому обязательно требуется применение технологии языкового тестирования на всех этапах изучения этого вопроса для определения уровня сформированности языковой и речевой компетенций – профессиональных составляющих в структуре ИКК студентов неязыкового вуза. С целью текущего или итогового оценивания знаний студентов в рамках вышеуказанной темы цифровой ресурс платформы Writesonic позволяет генерировать стандартизированные тестовые задания малыми порциями, но охватывающими большой круг оперативно проверяемых вопросов, обеспечивающих однозначность, множественность и открытость ответов. При этом в рамках контекстно-компетентностного подхода к изучению *English for Specific Purposes* содержательно-технологический компонент данной нейронной сети может помочь обозначить список иностранных слов/словосочетаний в основе целевого назначения таможенных складов в рамках смоделированной профессиональной ситуации. Примером ситуаций в работе будущего таможенника в рамках данного модуля могут выступать такие подтемы, как *The main features of a customs procedure*, *The main groups of customs procedures*; *The content of the customs warehousing procedure*, *Types of customs procedures realized under the customs warehousing procedure* и др.

Чтобы ИИ мог понять суть поставленной задачи, педагогом вводятся собственные критерии по теме *Types of customs procedures realized under the customs warehousing procedure*. Во-первых, предоставляется основная информация на английском языке по данному вопросу, на основе которой будет строиться конкретное задание: *With the permission of the customs authorities, in addition to the ordinary operations performed with merchandise in the customs warehouse (for example, ensuring the storage, safety and customs control inspection of merchandise, carrying out loading and unloading operations, moving goods within the customs warehouse, goods assembly operations, etc.), other simple assembly operations may be performed with goods placed under this customs procedure: taking of the goods samples, breaking buck, grouping of packages, goods grading, packaging/repacking, marking, improvement of their consumer properties, goods repairs, transactions on the transfer of ownership/use/disposal of goods, etc.* (рис. 1).

Далее дается описание задачи, которую ИИ должен решить, в данном случае – это генерирование вопросов по тексту на английском языке. Задания легко копируются, их можно редактировать в рабочем окне цифровой платформы с помощью различных настроек. Приведем в качестве примера разработанное нами в цифровой системе Writesonic языковое фрагмент-задание из сгенерированных вопросов с тремя вариантами ответов и с одним правильным вариантом ответа по теме «Совокупность таможенных операций, определяющих суть процесса помещения товаров под процедуру таможенного склада» (*Types of customs procedures realized under the customs warehousing procedure)* с целью обеспечения прочного усвоения студентами на английском языке знаний об общих закономерностях совершения определенных таможенных операций на таможенном складе (рис. 2).

Однако в связи с достаточно сложным содержанием учебных программ по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковых вузах и с тем, что педагогам иностранного языка на непрофилирующих кафедрах требуется много усилий в обновлении традиционных учебно-методических комплексов, необходимо осу-

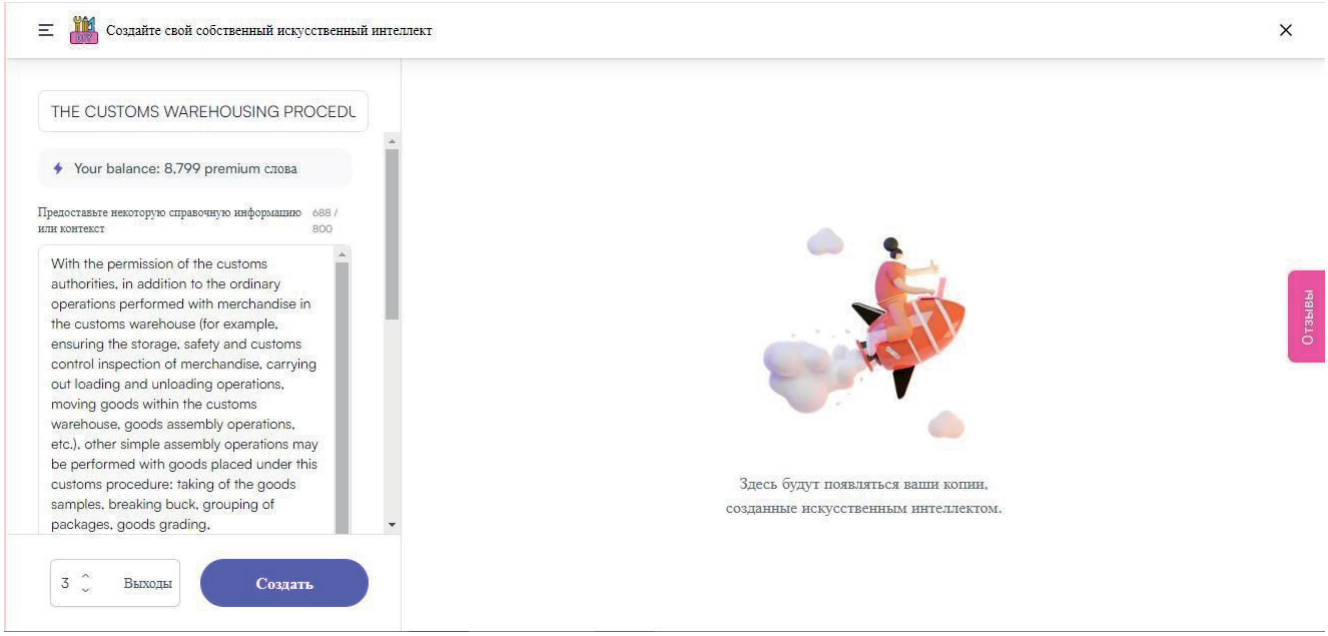



Рис. 1. Фрагмент текстового материала в цифровой системе Writesonic
по теме *Types of customs procedures realized under the customs warehousing procedure*

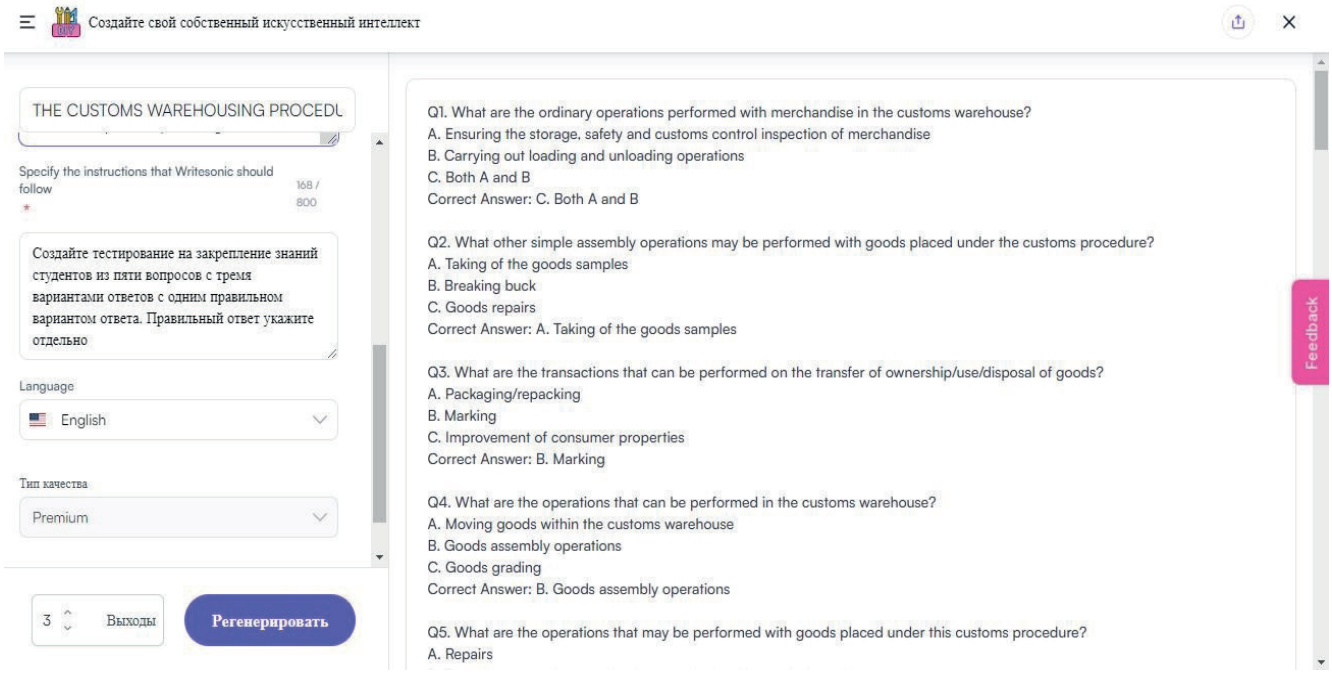



Рис. 2. Фрагмент тестового задания в цифровой системе Writesonic
по теме *Types of customs procedures realized under the customs warehousing procedure*

ществлять контроль над достоверностью и актуальностью сгенерированной информации, поскольку современные нейротехнологии пока еще не являются совершенным средством онлайн-поддержки в учебно-методической работе педагогов. Кроме того, нейросеть Writesonic не наделена способностью генерировать оригинальные профессиональные тексты с чистого листа только по тематическому запросу, но позволяет творчески разрабатывать систему заданий, ориентированных на результат и в соответствии с содержанием предложенного ей текстового контента.

Ввиду всего вышеизложенного можно сформулировать следующие методические выводы, позволяющие педагогам иностранного языка осваивать и применять соответствующий вид технологий ИИ в практике обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов:

– использовать возможности ИИ в совершенствовании организационно-педагогических условий формирования ИКК студентов неязыковых вузов на основе создания высококачественных комплексов контрольно-измерительных материалов в онлайн-цифровом формате, содержание которых представляет собой различные лингводидактические процедуры оценивания учебных достижений обучающихся;

– с целью качественного обновления учебно-методических материалов с помощью онлайн-цифровых инструментов осуществлять контроль целенаправленности и прагматичности сугубо профессионально ориентированных текстовых фрагментов, предоставляемых нейросети в виде заданного критерия на английском языке;

– проводить контроль сгенерированного текстового контента (различного типа заданий на английском языке) на соответствие терминологической системы конкретной предметной области, изучаемой в рамках иностранного языка для специальных целей;

– продолжать осваивать функциональные возможности цифровых платформ на предмет создания вариативных форм заданий (открытого и закрытого типа) для расширения показателей успешности обучения;

– для разнообразия лингводидактических средств иноязычного обучения давать возможность студентам неязыковых вузов применять технологии ИИ в своей иноязычно-коммуникативной деятельности, например, для создания авторских понятийно-терминологических словарей профессионально-тематической направленности;

– предлагать только те современные онлайн-цифровые ресурсы, которые не сдерживают, а способствуют развитию умений и навыков иноязычного чтения, письма, аудирования и говорения.

Таким образом, перспективные направления изучения возможностей ИИ в теории и практике иноязычной подготовки будущих специалистов неязыковых вузов на основе обмена конкретным профессиональным опытом по внедрению и применению определенных видов интеллектуальных систем поможет не только более эффективно раскрыть лингвометодический потенциал учебно-методических материалов, созданных традиционным путем, но и содействовать более качественному удовлетворению познавательных и творческих потребностей субъектов образования в профессиональной и учебной деятельности.

Библиографический список


1. Гусарова Н.Ф. *Введение в теорию искусственного интеллекта.* Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2018.
2. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в осовремененном образовательном пространстве: проблемы и перспективы. *Социальные новации и социальные науки.* Москва: ИНИОН РАН, 2021; № 2: 98–113.
3. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования. *Управленческое консультирование.* 2020; № 3: 80–88. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-sfere-vysshego-obrazovaniya/viewer
4. Тулегулов А.Д., Ергалиев Д.С., Бейсембаева Б.С., Акишев К.М. Методы нейронных сетей и глубоко обучения на основе интеллектуального агента. *Надежность и качество сложных систем.* 2021; № 3: 25–31. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-neyronnyh-setey-i-glubokogo-obucheniya-na-osnove-intellektualnogo-agenta/viewer
5. Попов Е.В., Семячков К.А. Возможности и границы применения цифровых технологий в современном обществе. *Вопросы инновационной экономики.* 2020; № (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-granitsy-primeneniya-tsifrovyh-tehnologiy-v-sovremennom-obschestve
6. Дробышевская Л.Н., Молодцова А.В. Тенденции и перспективы развития технологии искусственного интеллекта. *Экономика и бизнес: теория и практика.* Новосибирск: ООО «Капитал», 2020; № 11-1 (69): 252–255.
7. Исламов Р.С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникативных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: ООО Издательство «Грамота», 2020; Т 13, № 12: 300–305.
8. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спирин Е.В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современно цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.* Серия: информационные компьютерные технологии в образовании. Пермь: ПГГПУ, 2018; № 14: 5–37.
9. Куликова Н.Ю., Маслова О.А., Понаморева Ю.С. Модель использования систем искусственного интеллекта для оценки качества формирования компетенций студентов вуза. *Мир науки. Педагогика и психология.* Москва: ООО Издательство «Мир науки», 2021; Т 9, № 5: 1–13.
10. Шершнева В.А., Вайнштейн Ю.В., Кочеткова Т.О. Адаптивная система обучения в электронной среде. *Программные системы: теория и приложения.* 2018; Т. 9, № 4 (39): 159–177.
11. Добрица В.П., Горюшкин Е.И. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании. *Auditorium.* Курск: Курский государственный университет, 2019; № 1 (21): 86–92.
12. Краснощекова Г.А. *Теория и практика языкового образования студентов технических вузов:* монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2018.

References

1. Gusarova N.F. *Vvedenie v teoriyu iskusstvennogo intellekta*. Sankt-Peterburg: Universitet ITMO, 2018.
2. Korovnikova N.A. Iskusstvennyj intellekt v osovremenennom obrazovatel'nom prostranstve: problemy i perspektivy. *Social'nye novacii i social'nye nauki.* Moskva: INION RAN, 2021; № 2: 98-113.
3. Amirov R.A., Bilalova U.M. Perspektivy vnedreniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie.* 2020; № 3: 80-88. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-sfere-vysshego-obrazovaniya/viewer>
4. Tulegulov A.D., Ergaliev D.S., Bejsembaeva B.S., Akishev K.M. Metody nejronnyh setej i gluboko obucheniya na osnove intellektual'nogo agenta. *Nadezhnost' i kachestvo slozhnyh sistem.* 2021; № 3: 25-31. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-neyronnyh-setey-i-glubokogo-obucheniya-na-osnove-intellektualnogo-agenta/viewer
5. Popov E.V., Semyachkov K.A. Vozmozhnosti i granicy primeneniya cifrovyh tehnologij v sovremennom obschestve. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2020; № (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-granitsy-primeneniya-tsifrovyh-tehnologiy-v-sovremennom-obschestve
6. Drobyshevskaya L.N., Molodcova A.V. Tendencii i perspektivy razvitiya tehnologii iskusstvennogo intellekta. *`Ekonomika i biznes: teoriya i praktika.* Novosibirsk: OOO «Kapital», 2020; № 11-1 (69): 252-255.
7. Islamov R.S. Iskusstvennyj intellekt v informacionno-kommunikativnyh tehnologiyah i ego vliyanie na obuchenie inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: OOO Izdatel'stvo «Gramota», 2020; T 13, № 12: 300-305.
8. Antonova D.A., Ospennikova E.V., Spirin E.V. Cifrovaya transformaciya sistemy obrazovaniya. Proektirovanie resursov dlya sovremenno cifrovoj uchebnoj sredy kak odno iz ee osnovnyh napravlenij. Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: informacionnye komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. Perm': PGGPU, 2018; № 14: 5-37.
9. Kulikova N.Yu., Maslova O.A., Ponamoreva Yu.S. Model' ispol'zovaniya sistem iskusstvennogo intellekta dlya ocenki kachestva formirovaniya kompetencij studentov vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* Moskva: OOO Izdatel'stvo «Mir nauki», 2021; T 9, № 5: 1-13.
10. Shershneva V.A., Vajnshtejn Yu.V., Kochetkova T.O. Adaptivnaya sistema obucheniya v `elektronnoj srede. *Programmnye sistemy: teoriya i prilozheniya.* 2018; T. 9, № 4 (39): 159-177.
11. Dobrica V.P., Goryushkin E.I. Primenenie intellektual'noj adaptivnoj platformy v obrazovanii. *Auditorium.* Kursk: Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2019; № 1 (21): 86-92.
12. Krasnoschekova G.A. *Teoriya i praktika yazykovogo obrazovaniya studentov tehnicheskih vuzov:* monografiya. Cheboksary: ID «Sreda», 2018.

*Статья поступила в редакцию 31.08.23*

УДК 37.062 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-81-83

***Emelyanov A.N.**, Cand. of Sciences (Agriculture), Director of the Federal State Budgetary Scientific Institution "FSCs of Agrobiotechnologies of the Far East n.a. A.K. Chaika" (Ussuriysk, Russia), E-mail: emelyanov.prim@yandex.ru*

***Yakimovich E.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Primorsky State Agrarian and Technological University (Ussuriysk, Russia), E-mail: 11021977ay@mail.ru*

**PROBLEMS OF INTRODUCING A NETWORK FORM OF INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article presents some results of a comprehensive analysis of the key problems of introducing a network form of interaction into the educational process, which is an innovative technology aimed at improving the efficiency of education. The main barriers preventing the active use of this technology can be identified as follows: the lack of motivation for third-party organizations to work together due to a lack of understanding of the possible benefits; difficulty in determining the share of financial obligations and the degree of responsibility for the life and health of students of each of the parties – participants in network interaction; the difficulty of managing productive multicomponent network formations; the problem of providing teaching staff in the conditions of joint implementation of unique educational programs.

*Key words:* **network form of interaction, pedagogical interaction, educational relations, educational environment**

***А.Н. Емельянов,** канд. с.-х. наук, директор ФГБНУ «ФНЦ агробиотехнологий Дальнего Востока имени А.К. Чайки», г. Уссурийск, E-mail: emelyanov.prim@yandex.ru*

***Е.П. Якимович,** канд. пед. наук, доц., Приморский государственный аграрно-технологический университет, г. Уссурийск, E-mail: 11021977ay@mail.ru*

# ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье представлены результаты комплексного анализа ключевых проблем внедрения сетевой формы взаимодействия в образовательный процесс, которая является инновационной технологией, направленной на повышение эффективности образования. В качестве основных барьеров, препятствующих активному использованию данной технологии, можно выделить отсутствие мотивации сторонних организаций к совместной работе ввиду непонимания возможной выгоды; сложность в определении доли финансовых обязательств и степени ответственности за жизнь и здоровье обучающихся каждой из сторон – участников сетевого взаимодействия; трудность управления продуктивными многокомпонентными сетевыми образованиями; проблема обеспечения педагогическими кадрами в условиях совместной реализации уникальных образовательных программ.

*Ключевые слова:* **сетевая форма взаимодействия, педагогическое взаимодействие, образовательные отношения, образовательная среда**

В настоящее время актуальным является разработка и реализация сетевой формы образовательных программ, появившейся в системе отечественного образования как инновационная технология и позволяющей с целью повышения качества образовательного процесса использовать ресурсы сторонних организаций. Под сетевым взаимодействием в образовании понимают систему связей, дающую возможность «разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов» [1, с. 34]. Данная технология позволяет базовому образовательному учреждению совместно с организациями-партнерами (школы, колледжи, вузы, учреждения культуры, спорта и науки, муниципальные и региональные компании и предприятия) формировать новую эффективную образовательную среду за счет интеграции ресурсов организаций – участников сетевого договора [2; 3; 4]. Несмотря на ее преимущества, она не нашла широкого применения в образовательной практике.

Целью данного исследования является выявление трудностей внедрения сетевой формы реализации образовательных программ на современном этапе развития образования. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: определить достоинства использования сетевой формы взаимодействия при организации образовательного процесса, а также причины, которые являются препятствием для широкого ее применения.

Научная новизна исследования состоит в комплексном анализе ключевых проблем внедрения сетевой формы взаимодействия в образовательный процесс как способа расширения возможностей образовательной среды.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование потенциала и особенностей сетевой формы взаимодействия в образовании ускорит ее внедрение в образовательный процесс и повысит эффективность обучения.

Основной проблемой при внедрении сетевой формы взаимодействия в образовательный процесс является привлечение сторонних организаций для заключения договора о сетевом взаимодействии. Изначально основная образовательная организация, занимающаяся реализацией профессиональных, основных или дополнительных общеобразовательных программ, определяет достаточность собственных ресурсов и целесообразность самостоятельно восполнить их в случае нехватки [5, с. 9]. Решить проблему самостоятельно с недостающими ресурсами не представляется возможным, или это будет экономически необоснованно, то стоит привлечь к участию в реализации таких программ те организации, которые располагают ими [6, с. 8]. Однако на практике очень сложно мотивировать сторонние организации к такому взаимодействию ввиду отсутствия явной выгоды для них из-за отсроченного во времени результата предполагаемой со-

вместной работы. Поэтому базовому образовательному учреждению при формировании партнерских отношений необходимо обеспечить для этих организаций привлекательность участия в образовательном процессе. В настоящее время сетевое взаимодействие относительно хорошо функционирует в двусторонних системах: школа – школа, школа – учреждения профессионального образования, учреждения профессионального образования – предприятия и взаимодействие между учреждениями профессионального образования [7, с. 463]. Но на фоне развивающихся двусторонних сетей лишь в единичных случаях встречаются многокомпонентные сетевые образования, предполагающие совместную работу трех и более организаций. Именно такие сети могут создавать и реализовывать уникальные программы за счет возможности обеспечить более широкий диапазон вариативности, однако ими сложнее управлять, что и является барьером для их функционирования.

Интерес колледжей, вузов к взаимодействию со школами заключается в том, что они могут, во-первых, привлечь внимание школьников к своему учреждению и обеспечить количественные показатели абитуриентов, а во-вторых, оказать непосредственное влияние на качество поступающих, усиливая их подготовку еще в школьные годы [8, с. 26]. Здесь можно выделить два направления во взаимодействии: организация подготовительных курсов для подготовки к единому государственному экзамену и работа с одаренными детьми, которая включает в себя проведение предметных олимпиад, летних образовательных олимпиадных треков, предпрофессиональных конкурсов, участие в работе специализированных классов.

В качестве преимущества, которое получают школы, можно выделить повышение качества обучения, прежде всего профильного, через использование ресурсов учреждений профессионального образования, в том числе и решение кадрового дефицита за счет привлечения к реализации образовательного процесса преподавателей колледжей и вузов.

Положительные эффекты от такого взаимодействия испытывают и сами школьники: решается вопрос с профессиональным выбором, появляется возможность погрузиться в образовательную среду колледжа или вуза, в котором школьник предполагает осваивать будущую профессию, в связи с чем определяется трек дальнейшего развития обучающегося [9, с. 85].

Взаимодействие колледжей и вузов с работодателями дает возможность совершенствовать образовательные программы в соответствии с запросами соответствующих отраслей экономики, использовать оборудование предприятий для практической отработки необходимых навыков обучающимися и обеспечивать высокие значения такого показателя деятельности образовательных организаций как доли трудоустройства выпускников. Работодатели, участвуя в моделировании образовательного процесса этих учреждений, взамен получают кадры с необходимыми компетенциями, которые позволят не только извлечь максимальную прибыль, но и обеспечить развитие предприятий.

Недооцененным является участие в планировании и реализации сетевых программ научно-исследовательских институтов, деятельность которых связана с теми отраслями экономики, которые должны обеспечить развитие как отдельных регионов, так и страны в целом.

Научно-исследовательские институты (НИИ) и научные центры находятся под научно-методическим руководством Российской академии наук (РАН), одной из задач которой является популяризация и пропаганда науки, научных знаний, достижений науки и техники, в том числе среди обучающихся различных ступеней [10].

НИИ в настоящее время активно сотрудничают с учреждениями среднего и высшего профессионального образования, принимая участие в подготовке кадров как для соответствующих отраслей экономики, так и для собственных подразделений, усиливая образовательный процесс актуальными ресурсами. Кроме того, такое взаимодействие профессиональных колледжей и вузов с НИИ позволяет этим образовательным учреждениям повысить объем научно-исследовательских работ, а также увеличить долю молодых исследователей и педагогов. Однако целесообразно к такому взаимодействию подключать и общеобразовательные школы, т. е. создавать многокомпонентные системы. В таком случае будет решаться профориентационная задача, когда школьники смогут знакомиться с непопулярными и нерастиражированными, но стратегически важными профессиями и погружаться в образовательную среду тех учреждений профессионального образования, которые ведут по ним подготовку.

В качестве второй проблемы при планировании и реализации сетевых программ можно выделить ответственность сторон, заключающих договор о сетевом взаимодействии. Если же базовой образовательной организации удалось заинтересовать сторонние организации к участию в сетевом взаимодействии, то возникает вопрос о том, кто же несет ответственность за конечный результат такого взаимодействия. Согласно ФЗ 273, ст. 28 п. 7, ответственность за «реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом, качество образования своих выпускников» [11], а значит, и ответственность за качество образовательной программы и должный уровень ее реализации, в том числе и тех ее частей, за которыми закреплены организации-партнеры, несет образовательная организация.

Камнем преткновения при заключении договоров о сетевом взаимодействии является и ответственность сторон за жизнь и здоровье обучающихся, которые получают образование по программам с применением технологии сетевого взаимодействия. Прежде всего, согласно ФЗ 273, ст. 28 п. 7, образовательная организация несет ответственность «за жизнь и здоровье обучающихся при освоении образовательной программы, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся» [11]. Однако при планировании использования лабораторного оборудования, специализированных помещений и иных ресурсов организаций-партнеров необходимо учитывать, что к ним тоже предъявляют требования по охране труда, которые могут противоречить инновационным идеям реализации сетевой образовательной программы.

В качестве третьей проблемы можно выделить кадровый вопрос. К педагогическим кадрам, которые должны участвовать в реализации сетевых образовательных программ, предъявляются установленные профессиональными стандартами требования: определенное образование, квалификация и опыт. Если договор заключается между двумя идентичными образовательными организациями, например общеобразовательными школами, то педагоги этих учреждений заведомо соответствуют требованиям, однако если в качестве второй стороны выступает колледж, вуз, научно-исследовательский институт либо какое-то предприятие, а такое взаимодействие связано с реализацией уникальных образовательных программ, то в этом случае может потребоваться профессиональная переподготовка педагогов, что в случае низкой мотивации организации-партнера может привести к срыву реализации совместной программы.

Что касается содержания основной общеобразовательной программы с использованием сетевой формы взаимодействия, то оно определяется образовательными стандартами, и этот вопрос не обсуждается сторонами предполагаемого взаимодействия. Если же речь идет о дополнительной общеобразовательной программе, то отсутствие стандартов и единых требований в дополнительном образовании может стать причиной серьезных споров между партнерами, особенно при преследовании разных целей взаимодействия. В случае сетевых программ профессиональной подготовки возможно совместное формирование содержания только из вариативной части.

Еще один вопрос, который возникает у намечающихся партнеров, – это оплата использования имущества, расходных материалов и труда специалистов из привлеченных организаций. Так как степень участия сторонних организаций в реализации общеобразовательных программ сильно варьируется в зависимости от дефицита ресурсов основной образовательной организации, то эти расходы, в каждом конкретном случае согласовываются с соответствующим планово-финансовым органом образовательного учреждения. Однако если договор заключается с государственными (вузы, колледжи, научно-исследовательские институты, федеральные научные центры) или муниципальными организациями (дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования), осуществляющими образовательную деятельность, то согласно ФЗ 273, ст. 15 п. 4, использование их имущества «осуществляется на безвозмездной основе, если иное не установлено договором о сетевой форме реализации образовательных программ» [11].

Таким образом, несмотря на то, что сетевая форма взаимодействия расширяет возможности образовательной среды любого образовательного учреждения, она не нашла широкого применения. В целом успешное внедрение данной формы организации обучения в образовательный процесс требует решения перечисленных выше проблем, а именно:

– участия региональных органов исполнительной власти в поддержке и мотивации к сотрудничеству организаций, которые могут обеспечить развивающими ресурсами образовательные учреждения;

– распространения положительного опыта многокомпонентного сетевого взаимодействия образовательных учреждений со сторонними организациями;

– разработки эффективных моделей сетевого взаимодействия в образовании.

Библиографический список


1. Швецов М.Ю., Алдар Л.Д. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе. *Ученые записки Забайкальского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2012: 33–38.
2. Быков А.А., Быков А.А., Коноплев Д.Ю., Киселева О.М. Анализ подготовки абитуриентов к изучению курса физики в техническом вузе. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 10-13: 2944–2948.
3. Захарова М.Б. Типы и формы сетевого взаимодействия в системе образования. *Ярославский педагогический вестник.* 2018; № 3: 8–13.
4. Игнатьев В.П., Дарамаева А.А. Три функции взаимодействия вуза и школы. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578
5. Логинова А.Н. Особенности реализации сетевой формы дополнительных общеобразовательных программ. *Ярославский педагогический вестник*. 2020; № 2 (113): 8–14.

6. Седельников А.А., Красноусов С.Д. Проблемы и возможности использования сетевой формы реализации образовательных программ. *Нижегородское образование*. 2017; № 2: 4–10.
7. Волкова В.Н., Голуб Ю.А., Макарова И.В. Модель «Школа – колледж – вуз – предприятие» как основа инновационного и технологического развития инженерного образования. *Россия: тенденции и перспективы развития*. 2015; № 10-2: 462–465.
8. Склярова И.В. Принципы взаимодействия школы и вуза. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2014; № 4 (18): 124–130.
9. Прозументова Г.Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели. *Вестник Томского государственного университета*. 2012; № 358: 182–187.
10. *О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации.* Федеральный закон от 27.09.2013 N 253-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152351/
11. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References

1. Shvecov M.Yu., Aldar L.D. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya v regione. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2012: 33-38.
2. Bykov A.A., Bykov A.A., Konoplev D.Yu., Kiseleva O.M. Analiz podgotovki abiturientov k izucheniyu kursa fiziki v tehnicheskom vuze. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 10-13: 2944-2948.
3. Zaharova M.B. Tipy i formy setevogo vzaimodejstviya v sisteme obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 3: 8-13.
4. Ignat'ev V.P., Daramaeva A.A. Tri funkcii vzaimodejstviya vuza i shkoly. *Sovremennye problemy nauki i obrazovani*ya. 2021; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578
5. Loginova A.N. Osobennosti realizacii setevoj formy dopolnitel'nyh obscheobrazovatel'nyh programm. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 2 (113): 8-14.
6. Sedel'nikov A.A., Krasnousov S.D. Problemy i vozmozhnosti ispol'zovaniya setevoj formy realizacii obrazovatel'nyh programm. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2017; № 2: 4-10.
7. Volkova V.N., Golub Yu.A., Makarova I.V. Model' «Shkola – kolledzh – vuz – predpriyatie» kak osnova innovacionnogo i tehnologicheskogo razvitiya inzhenernogo obrazovaniya. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya.* 2015; № 10-2: 462-465.
8. Sklyarova I.V. Principy vzaimodejstviya shkoly i vuza. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2014; № 4 (18): 124-130.
9. Prozumentova G.N. Potencial vzaimodejstviya vuzov i shkol: `empiricheskie modeli. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 358: 182-187.
10. *O Rossijskoj akademii nauk, reorganizacii gosudarstvennyh akademij nauk i vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 27.09.2013 N 253-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152351/
11. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

*Статья поступила в редакцию 04.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-83-85

***Vezetiu E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

**FORMATION OF LINGUISTIC AND MULTIMEDIA COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE.** The article studies how to form linguistic and multimedia competence of future teachers of a foreign language. The article discusses the main methods and techniques that are used in the process of forming this competence. Such methods as working with audio and video materials, the use of interactive technologies, the application of the project method, etc. are considered. In conclusion, the importance of the development of linguistic and multimedia competence among future teachers of a foreign language is noted. The article concludes that the prospects for the development of multimedia technologies in the educational process are associated with the development of digital infrastructure, software, teacher training, content creation and the use of artificial intelligence. Development of digital infrastructure: expanding access to the Internet and increasing the speed of the Internet connection in the regions of Russia will make it possible to expand the use of multimedia technologies in education.

*Key words:* **linguo-multimedia competence, linguistic information space, foreign language teacher, components of linguo-multimedia competence, interactive learning**

***Е.В. Везетиу,*** *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу формирования лингвомультимедийной компетентности будущих педагогов иностранного языка. В статье рассмотрены основные методы и приемы, которые используются в процессе формирования данной компетентности. Рассматриваются такие методы, как работа с аудио- и видеоматериалами, использование интерактивных технологий, применение метода проектов и др. В заключение отмечена важность развития лингвомультимедийной компетентности у будущих педагогов иностранного языка. В статье делается вывод о том, что перспективы развития мультимедийных технологий в образовательном процессе связаны с развитием цифровой инфраструктуры, программного обеспечения, обучением педагогов, созданием контента и использованием искусственного интеллекта. Развитие цифровой инфраструктуры: расширение доступа к Интернету и повышение скорости интернет-соединения в регионах России сделает возможным более широкое использование мультимедийных технологий в образовании.

*Ключевые слова:* **лингвомультимедийная компетентность, лингвоинформационное пространство, педагог иностранного языка, компоненты лингвомультимедийной компетентности, интерактивное обучение**

В настоящее время в условиях глобализации, развития информационных технологий и информационного общества в целом важность мультимедийных технологий для педагогов иностранных языков неоспорима [1-5]. Мультимедийная коммуникация между педагогом и обучающимися позволяет преодолеть «пространственные и временные ограничения аналоговой информационной среды» [2, с. 124].

Мультимедийные технологии в педагогике – это современный метод обучения, использующий компьютерную технику и программное обеспечение для создания и представления учебного материала в многопредметной форме. Эти технологии позволяют обогащать учебный процесс звуком, графикой, видео и другими форматами мультимедийного контента, что способствует более эффективному усвоению информации.

Простое владение языком не является достаточным условием для эффективного обучения и взаимодействия субъектов образовательного процесса. Важно также уметь использовать современные технологии (в том числе создавать собственные образовательные продукты) и мультимедийные ресурсы в процессе обучения, а формирование лингвомультимедийной компетентности является необходимым элементом профессиональной подготовки будущих педагогов иностранного языка.

Цель данной статьи – анализ методов и приёмов процесса формирования лингвомультимедийной компетентности будущих педагогов иностранного языка.

Основные задачи статьи видятся в следующем: анализ философской, нормативной, психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы, а также педагогического опыта по проблеме формирования лингвомультимедийной компетентности будущих педагогов иностранного языка.

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены методы и приемы, влияющие на эффективность процесса формирования лингвомультимедийной компетентности будущего педагога иностранного языка.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания об особенностях процесса формирования лингвомультимедийной компетентности будущего педагога иностранного языка.

Практическая значимость заключается в обосновании значения лингвомультимедийной компетентности будущего педагога иностранного языка в дальнейшем профессиональном становлении.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Концепция «знания – умения – навыки» является ключевой в образовании и отражает структуру и содержание профессиональной подготовки. Согласно этой концепции, для успешного освоения профессиональных компетенций необходимо иметь знания, умения и навыки. Знания представляют собой теоретические сведения, которые студент должен усвоить в ходе обучения, включая факты, понятия, принципы, теории и законы. Знания дают студенту базу, на которой он будет строить свои умения и навыки. Умения представляют собой способность студента применять свои знания на практике, решать задачи и выполнять определенные действия в рамках своей профессии. Это могут быть умения коммуникации, управления проектами, креативности и т. д. Навыки представляют собой конкретные практические умения, которые студент приобретает в ходе обучения и может применять на практике. Например, навыки программирования, использования программного обеспечения, работы с техникой и инструментами.

Изменения в политической, экономической и социальной сферах, а также укрепление межнациональных и международных связей, интеграционных процессов в многонациональном обществе привели к переходу от давно известной триады «знания – умения – навыки» к замкнутому циклу «знания – умения – навыки – актуализация – развитие компетентности» [3]. Это произошло благодаря приоритетному вниманию к коммуникации как специфической сфере бытия личности в целом и специалиста в области педагогики в частности.

В контексте преподавания иностранных языков особого внимания заслуживает развитие лингвомультимедийной компетентности. Лингвоинформационное пространство, как и информационные технологии, развивается в высоком темпе, что затрудняет изучение этого феномена в синхронном режиме [1]. Рассмотрим само понятие лингвомультимедийной компетентности и его компоненты.

Лингвомультимедийная компетентность – это комплекс знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку владеть мультимедийными иноязычными ресурсами и использовать их в полилингвальном и поликультурном информационном пространстве [2, с. 130]. Лингвомультимедийная компетентность включает в себя знание языков, культур и истории разных стран, а также умение пользоваться мультимедийными технологиями для общения, обучения и творческой деятельности.

В процессе формирования лингвомультимедийной компетенции используются различные методы и технологии, такие как мультимедийные учебные материалы, обучение с использованием интерактивных досок, веб-конференций и видеоконференций, а также использование онлайн-ресурсов и программ для создания мультимедийных презентаций. Кроме того, формирование лингвомультимедийной компетенции включает в себя развитие способности к межкультурной коммуникации и использование мультимедийных компетенций в процессе обучения иностранным языкам. Важным аспектом является также практическая работа с мультимедийными ресурсами и создание собственных мультимедийных материалов для использования в обучении.

Выделяют следующие компоненты лингвомультимедийной компетентности педагога иностранного языка [4, с. 55]:

– мотивационный и эмоциональный: лингвомультимедийные компетенции, эмоциональная стабильность в лингвомультимедийном развитии;

– установочно-поведенческий: уровень самостоятельности, активности и инициативности педагога;

– рефлексивный: критический анализ собственной лингвомультимедийной деятельности и результатов работы обучающихся;

– информационный: уровень теоретико-педагогических знаний педагога в данной сфере;

– методический: теоретические, прагматические и методические умения в области лингвомультимедийной деятельности;

– практико-операционный: умение подобрать инструменты для создания собственного лигвомультимедийного продукта;

– контактный: частота общения с продуктами мультимедиакультуры в контексте обучения иностранным языкам.

Педагог иностранного языка должен владеть мультимедийными технологиями, позволяющими создавать и использовать мультимедийные ресурсы в процессе обучения. Кроме того, он должен иметь навыки работы с соответствующим программным обеспечением, которое позволяет создавать интерактивные учебные материалы, использовать видео, аудио, графику и другие форматы для разнообразия урока и усиления эффективности обучения:

1. Такие программы, как PowerPoint или Keynote. Они позволяют создавать презентации, которые могут содержать текст, изображения, видео- и аудиофайлы.

2. Видеоконференции, которые позволяют проводить онлайн-уроки и взаимодействовать с обучающимися из разных уголков мира.

3. Интерактивные доски и планшеты, которые позволяют создавать интерактивные уроки и упражнения.

4. Компьютерные программы и онлайн-ресурсы для изучения языка, такие как Duolingo, Rosetta Stone или Babbel.

5. Программы для создания аудио- и видеоматериалов, которые могут использоваться для создания примеров произношения или прослушивания. Например, Audacity или Adobe Premiere;

6. Программы для создания интерактивных игр, которые могут быть использованы для повышения мотивации и интереса к изучению языка. Например, Kahoot или Quizlet.

Владение этими и другими мультимедийными технологиями позволяет педагогу иностранного языка сделать учебный процесс более интересным, эффективным и доступным для обучающихся.

Формирование лингвомультимедийной компетентности у педагога иностранного языка может осуществляться различными методами и приемами. Некоторые из них могут включать:

1. Использование мультимедийных технологий в обучении. Педагог должен использовать различные мультимедийные ресурсы, такие как видео, аудио, графику, анимацию и интерактивные приложения, для создания эффективной образовательной среды.

2. Интерактивное обучение. Этот метод включает в себя использование игр, упражнений и заданий, которые позволяют студентам активно взаимодействовать с материалом и использовать свои знания и умения на практике.

3. Проектное обучение. Этот метод включает в себя создание проектов, которые позволяют студентам использовать свои знания и умения на практике, а также развивать свою творческую мысль и способность к самостоятельной работе.

4. Использование различных языковых ресурсов и приложений. Педагог должен знать о различных ресурсах и приложениях для изучения языка, таких как онлайн-словари, языковые корпуса и приложения для изучения грамматики и произношения.

5. Использование мультимедийных материалов для оценки. Педагог может использовать видео- и аудиозаписи для оценки навыков студентов в области произношения, понимания на слух и говорения.

6. Работа в группах и партнерстве. Этот метод включает в себя работу студентов в группах и партнерстве, что позволяет им развивать свои коммуникативные и социальные навыки.

Все эти методы и приемы могут быть эффективными в формировании лингвомультимедийной компетентности у будущих педагогов иностранного языка.

В целом формирование лингвомультимедийной компетентности у будущих педагогов иностранного языка становится составной частью более масштабного образования – формирования социально-коммуникативной компетентности, которая, согласно Е.А. Шумиловой [5], позволяет более эффективно осуществлять взаимодействие с учащимися, родителями, коллегами (в том числе с коллегами из-за рубежа – учителями иностранного языка).

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что использование мультимедийных технологий в образовании имеет несколько важных преимуществ, которые делают их полезными для учебного процесса:

1. Визуализация информации: мультимедийные технологии позволяют представить информацию в форме картинок, видео и звука, что помогает обучающимся лучше воспринимать материал и запоминать его.

2. Интерактивность: мультимедийные технологии позволяют создавать интерактивные задания и упражнения, которые стимулируют активное участие обучающихся в процессе обучения и улучшают их понимание материала.

3. Доступность: использование мультимедийных технологий делает обучение более доступным и гибким. Обучающиеся могут изучать материал в любое время и в любом месте, используя компьютеры, планшеты и смартфоны.

4. Мотивация: мультимедийные технологии могут сделать учебный процесс более интересным и захватывающим, что помогает повысить мотивацию обучающихся и улучшить их результаты в учебе.

5. Экономичность: использование мультимедийных технологий может помочь сократить расходы на учебные материалы и оборудование, так как можно создавать и использовать цифровые версии учебных материалов.

Перспективы развития мультимедийных технологий в образовательном процессе связаны с развитием цифровой инфраструктуры, программного обеспечения, обучением педагогов, созданием контента и использованием искусственного интеллекта:

1. Развитие цифровой инфраструктуры: расширение доступа к Интернету и повышение скорости интернет-соединения в регионах России сделает возможным более широкое использование мультимедийных технологий в образовании.

2. Развитие программного обеспечения: позволит улучшить функциональность и доступность мультимедийных технологий.

3. Обучение педагогов: обучение педагогов использованию мультимедийных технологий в образовании является одним из ключевых факторов успешного внедрения мультимедийных технологий в образовательный процесс.

4. Развитие контента: создание и использование цифровых образовательных материалов, таких как электронные учебники, видеоуроки и интерактивные задания, станет возможным с распространением мультимедийных технологий в образовании.

5. Использование искусственного интеллекта: применение искусственного интеллекта для адаптации образовательных материалов и персонализации обучения может улучшить эффективность использования мультимедийных технологий в образовании.

Эти факторы могут способствовать более широкому использованию мультимедийных технологий в образовании и повышению качества обучения.

Библиографический список

1. *Интернет-коммуникация как новая речевая формация.* Москва: Флинта, 2012.
2. Крузе Б.А. Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования. *Язык и культура*. 2010; № 3 (11): 119–133.
3. Оберемко О.Г. *Психолого-педагогическая система подготовки лингвиста (переводчика)*: монография. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003.
4. Санникова А.И. Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка. *Педагогическое образование и наука*. 2010; № 9: 51–56.
5. Шумилова Е.А. *Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании.* Челябинск, 2007.

References

1. *Internet-kommunikaciya kak novaya rechevaya formaciya.* Moskva: Flinta, 2012.
2. Kruze B.A. Lingvomul'timedijnaya kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v logike novoj paradigmy inoyazychnogo obrazovaniya. *Yazyk i kul'tura*. 2010; № 3 (11): 119-133.
3. Oberemko O.G. *Psihologo-pedagogicheskaya sistema podgotovki lingvista (perevodchika)*: monografiya. Nizhnij Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2003.
4. Sannikova A.I. Opredelenie ponyatiya lingvomul'timedijnoj kompetentnosti buduschego uchitelya inostrannogo yazyka. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; № 9: 51-56.
5. Shumilova E.A. *Teoreticheskie aspekty social'no-kommunikativnoj kompetentnosti v vysshem professional'no-pedagogicheskom obrazovanii.* Chelyabinsk, 2007.

*Статья поступила в редакцию 13.08.23*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-85-87

***Vovk E.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

**THE USE OF SOCIAL NETWORKS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF UNIVERSITY STUDENTS.** The article deals with the formation and development of university students' reading competence. A review of a number of articles by Russian teachers engaged in the study of the possibility of using social networks in the process of improving reader literacy is given. The concept and the history of the appearance of the term "functional literacy" are considered. The reasons for the low level of this type of literacy among students are identified and examples of methods and techniques to solve this problem are proposed. The article concludes that the formation of reading literacy among university students is one of the most important tasks of the learning process. Reading skills are necessary for them not only during training, but also in further professional development. Modern realities are such that a qualified specialist must be able to work with large amounts of information, find a balance between its flow and the speed of perception and analysis. Educators should adopt all the tools offered by the digital world, including networking.

*Key words:* **reading competence, networking, information culture**

***Е.В. Вовк,** канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы формирования и развития у студентов вуза читательской компетентности. Даётся обзор ряда статей отечественных педагогов, занимающихся исследованием возможности использования социальных сетей в процессе повышения читательской грамотности. Рассматривается понятие и история появления термина «функциональная грамотность». Обозначены причины низкого уровня данного вида грамотности среди студенчества и предложены примеры методов и приёмов, позволяющих решить данную проблему. В статье делаются выводы о том, что формирование читательской грамотности у студентов вуза является одной из важнейших задач процесса обучения. Читательские умения необходимы им не только во время обучения, но и в дальнейшем профессиональном становлении. Современные реалии таковы, что квалифицированный специалист должен уметь работать с большими объёмами информации, находить баланс между её потоком и скоростью восприятия и анализа. Педагоги должны взять на вооружение все предлагаемые цифровым миром средства, в том числе и сетевое общение.

*Ключевые слова:* **читательская компетентность, социальные сети, информационная культура**

Последние десятилетия наблюдается понижение общего уровня образованности выпускников школ и студентов, в результате чего назрел вопрос перехода на качественно новые стандарты образования. Формирование функциональной грамотности в целом и читательской грамотности в частности является важнейшей задачей современной системы образования. Обучающийся не просто должен усвоить образовательный материал, но и, что самое главное, научиться применять полученные знания на практике.

Чтение, читательская компетентность продолжают оставаться основной составляющей когнитивной деятельности студента и, не овладев основными приёмами читательской грамотности, студент не сможет достаточно успешно ориентироваться в информационном потоке. Современный студент довольно большую часть своей жизни проводит в цифровом мире, общается в социальных сетях, но, как правило, не всегда умеет просто найти нужную информацию. К сожалению, современная молодёжь не умеет осмысленно читать и перерабатывать текст [1–5].

Цель данной статьи – теоретико-методологическое изучение процесса формирования и развития читательской компетентности студентов вуза.

Основные задачи статьи видятся в следующем: на основе анализа психолого-педагогической литературы определить современное состояние проблемы формирования и развития читательской компетентности студентов вуза; определить методы и приёмы, позволяющие повысить читательскую грамотность студентов вуза.

Научная новизна статьи заключается в обосновании природы цифрового имиджа как новой формы влияния личности педагога на обучающихся в электронной среде посредством самопрезентации и самоактуализации.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости формирования и развития читательской грамотности у студентов вуза.

Практическая значимость определяется возможностью широкого внедрения в образовательный процесс вуза многоаспектной педагогической модели формирования читательской компетентности студента как базовой составляющей информационной культуры личности.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Непосредственно термин «функциональная грамотность» был предложен ЮНЕСКО в 1957 году, и под ним подразумевалось умение читать и писать, применять эти умения на практике. С тех пор понятие функциональной грамотности расширилось и стало включать в себя, помимо читательской, математическую, естественно-научную, социальную грамотность и креативное мышление. В начале 2000-х годов российские образовательные учреждения стали принимать участие в международных программах оценки достижений обучающихся PISA и PIRLS, и формирование функциональной грамотности со временем стало частью новых образовательных стандартов. В 2006 году в российской «Национальной программе поддержки и развития чтения» был введён термин «читательская компетенция».

Чтение всегда являлось своего рода системным ядром нашей культуры. В современном информационном обществе умение грамотно и компетентно работать с текстом необходимо, а читательская грамотность подразумевает под собой умение грамотно оперировать с текстовым материалом. Особенно актуальна эта проблема в высшей школе, поскольку студентам важно уметь продуктивно усваивать информацию. И поскольку большую часть времени молодёжь проводит в социальных сетях, педагоги предлагают использовать этот аспект современной жизни студентов для формирования читательской грамотности.

Так, Ставцева И.В. считает, что на формирование читательской грамотности студентов непосредственно влияют эффекты информатизации общества и уровень читательских компетенций – это ответ нового поколения на современные

реалии. Студентов необходимо готовить к осознанному использованию мультимедиа и гипертекстов, им нужно прививать умения самостоятельно применять программное обеспечение для обработки различных видов информации и для работы в компьютерных и социальных сетях. Как и многие педагоги и лингвисты, Ставцева И.В. отмечает негативное влияние раннего приобщения к компьютеру на богатство словарного запаса, грамотность, умение работать со сложными текстами. Поэтому она считает особенно важным воспитать в студентах и цифровую культуру [2].

Также она отмечает ряд противоречий в современной педагогике в данном направлении. Это, во-первых, явная потребность современного общества в специалистах, владеющих навыками работы с информацией в цифровом формате и в то же время отсутствие внимания к читательской компетенции, которая является важной составляющей информационной культуры личности. Во-вторых, наблюдается недостаточность научно-теоретических разработок в данном направлении. И, в-третьих, это отсутствие педагогического обеспечения процесса формирования читательской компетенции на уровне высшего профессионального образования.

Ставцевой И.В. читательская деятельность студентов впервые была выдвинута на рассмотрение как базовая составляющая информационной структуры личности, что позволило ей построить структуру и выявить сущность пятикомпонентной читательской деятельности [2]. Ставцева И.В. предлагает свою методику формирования читательской грамотности студентов через алгоритмизацию освоения компонентов. В предлагаемый алгоритм включены информационный компонент, ответственный за использование разного рода веб-ресурсов, и интерактивный компонент, осуществляющий информационное взаимодействие с партнёрами на основе обмена продуктивными результатами чтения. Педагогическая модель Ставцевой И.В. состоит из трёх блоков: методологического (подходы и принципы формирования читательской грамотности), процессуально-содержательного (непосредственно этапы формирования данного вида компетенции) и оценочно-результативного. На наш взгляд, данная модель может быть успешно использована и при изучении других дисциплин и, что немаловажно, Ставцева И.В. делает акцент именно на компьютеризации современного общества и предлагает взять этот компонент на вооружение педагогам. Использование общения в социальных сетях также вполне применимо к этой методике как неотъемлемая часть интерактивного компонента.

Плетяго Т.Ю. также отмечает низкую заинтересованность чтением в студенческой среде и объясняет это деформированностью общего восприятия информации, обусловленной влиянием экранной культуры [1]. Через восприятие текста реализуется психологическая сущность чтения. В читательскую компетентность студента входит сочетание традиционных и электронных технологий чтения, оперирование различными социокультурными кодами и умение извлекать нужную информацию из текстов и гипертекстов различного формата.

Плетяго Т.Ю. предлагает использовать так называемый «полистилевой репертуар» (термин М.А. Холодной) для формирования читательской компетенции. Полистилевой репетуар – это совокупность взаимодополняющих когнитивных стилей, которые обусловливают продуктивную работу с текстом и позволяют работать с ним в разноплановых ракурсах. В целях определения педагогических условий для формирования и развития читательской грамотности Плетяго Т.Ю. разработала классификацию читательских портретов студентов вуза, в которой выделяются 4 основных типа читателей:

1. Читатель-эксперт, который читает тексты для повышения уровня своего профессионализма, умеет и любит работать с текстом, отличается высокой академической успешностью. Для совершенствования читательской компетентности таких студентов предлагается использовать метод инициации когнитивного конфликта, при котором эталонный текст не соответствует представлениям и требованиям изменяющегося контекста.

2. Читатель-дилетант, который читают лишь художественные тексты, в основном беллетристику, но практически не интересуются специализированной литературой, считая её «скучной и малоинтересной» [4]. Для такого типа читателей рекомендуются метод мозгового штурма и эвристический метод самостоятельной постановки вопросов к тексту.

3. Читатель-конформист – наиболее толерантны как читатели, равно интересуются как специализированной литературой, так и книгами общекультурной тематики. В целях расширения полистилевого репертуара рекомендуется использовать приёмы интеллект-карт Т. Бьюзена и «думательных шляп» Э. де Боно.

4. Читатель-творец отличается от читателя-конформиста способностью интерпретировать авторский замысел. Творцы способны как понять автора, так и предоставить свою версию восприятия текста. Такие студенты прекрасно пишут сочинения, также рекомендуется давать им задания по составлению читательского портфолио и другие творческие задачи [1].

Таким образом, опираясь на данные этой классификации, Плетяго Т.Ю. предлагает следующие педагогические условия формирования и совершенствования читательской компетентности: инициирование многомерного восприятия, понимания и интерпретации текста, организация учебно-познавательной деятельности студента с учётом возможности его самореализации и самосовершенствования [1].

На основе данной классификации, учитывая рекомендованные методики и приёмы, мы можем использовать и общение студентов в социальных сетях. В общении со сверстниками и сокурсниками очень важен такой аспект, как самореализация. Разнообразие тем для общения, текстов различного стиля, формата и направленности гарантирует наличие широкого поля деятельности.

Чадова Н.Н. также указывает на недостаточное соответствие отечественного образования современным требованиям. Среди основных проблем она называет неумение находить в тексте конкретные сведения, структурировать текст, сложности работы с несколькими источниками и при сравнении разных текстов [3].

Для формирования читательской грамотности предложен ряд мероприятий:

– утверждение перечня и содержания дополнительных профессиональных компетенций студентов, в том числе читательской;

– обновление методики, содержания и технологии обучения по образовательным программам профессионального образования;

– обновление программы учебных дисциплин и междисциплинарных курсов;

– разработка методики и критериев оценки формирования читательской компетентности.

Кроме того, была внедрена практика применения современных технологий, а именно – электронный образовательный ресурс «PROчтение».

Исследование Чадовой Н.Н. позволяет в полной мере использовать возможности социальных сетей для решения задачи формирования читательской грамотности, поскольку основной объём информации современные студенты получают именно из интернет-ресурсов. Общение в социальных сетях стало неотъемлемой частью нашей жизни, и было бы неразумно и дальше рассматривать это явление как исключительно развлекательное времяпрепровождение.

Как правило, о литературных новинках, событиях культурной сферы жизни общества, различных обучающих программах, вебинарах и многом другом мы уже привыкли узнавать из Интернета. Электронные книги становятся всё более популярными, на различных форумах и каналах идёт обсуждение книг, появляются рецензии и отзывы о прочитанных произведениях. И создание такого ресурса, как «PROчтение», позволяет увидеть новые горизонты [4].

По мнению авторов [5], читательская грамотность студентов становится составной частью цифровой культуры и цифрового имиджа будущего специалиста.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что формирование читательской грамотности у студентов вуза является одной из важнейших задач процесса обучения. Читательские умения необходимы им не только во время обучения, но и в дальнейшем профессиональном становлении. Современные реалии таковы, что квалифицированный специалист должен уметь работать с большими объёмами информации, находить баланс между её потоком и скоростью восприятия и анализа. Педагоги должны взять на вооружение все предлагаемые цифровым миром средства, в том числе и сетевое общение.

Несомненно, у общения в социальных сетях две стороны, и то самое клиповое мышление сформировано не без их участия. Кроме того, многие лингвисты отмечают явную тенденцию к «засорению» языка и массовой языковой безграмотности подростков. Но именно через сетевое взаимодействие можно сформировать интерес к чтению, развить творческое мышление, научить ориентироваться в большом объёме информации, предлагаемом Интернетом.

Библиографический список


1. Плетяго Т.Ю. Педагогические условия развития читательской компетентности студентов вуза. *Педагогическое мастерство*: материалы Международной заочной научной конференции. Москва, 2012: 32–35.
2. Ставцева И.В. *Формирование читательской компетентности студента как базовой составляющей информационной культуры личности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2014.
3. Чадова Н.Н. *Особенности формирования и оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности студентов*. Available at: https://infourok.ru/statya-osobennosti-formirovaniya-i-ocenivaniya-chitatelskoj-gramotnosti-kak-komponenta-funkcionalnoj-gramotnosti-studentov-5206047.html
4. Вовк Е.В., Савченко Л.В. Инновационный характер развития издательского дела на современном этапе. *Экономические исследования и разработки*. 2018; № 9: 6–10.
5. Горбунова Н.В., Вовк Е.В. Особенности цифрового имиджа педагога высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 302–305.


References


1. Pletyago T.Yu. Pedagogicheskie usloviya razvitiya chitatel'skoj kompetentnosti studentov vuza. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2012: 32-35.

2. Stavceva I.V. *Formirovanie chitatel'skoj kompetentnosti studenta kak bazovoj sostavlyayuschej informacionnoj kul'tury lichnosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2014.
3. Chadova N.N. *Osobennosti formirovaniya i ocenivaniya chitatel'skoj gramotnosti kak komponenta funkcional'noj gramotnosti studentov*. Available at: https://infourok.ru/statya-osobennosti-formirovaniya-i-ocenivaniya-chitatelskoj-gramotnosti-kak-komponenta-funkcionalnoj-gramotnosti-studentov-5206047.html
4. Vovk E.V., Savchenko L.V. Innovacionnyj harakter razvitiya izdatel'skogo dela na sovremennom `etape. *`Ekonomicheskie issledovaniya i razrabotki.* 2018; № 9: 6-10.
5. Gorbunova N.V., Vovk E.V. Osobennosti cifrovogo imidzha pedagoga vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 302-305.

*Статья поступила в редакцию 13.08.23*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-87-90

***Zimina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 – Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: e.a.zimina@my.mgimo.ru*
***Larina T.S.**, Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 – Germanic languages), senior teacher, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*

**THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY.** The article is dedicated to a current problem of improving the quality of higher education through the use of new information and communication technologies (hereinafter ICT). The aim of the study is to reveal the specifics of the resource base for the implementation of foreign-language individual educational trajectory (hereinafter IET) in higher education institutions, in particular MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia. The scientific novelty of the study lies in the fact that it is the first to conduct a comprehensive analysis of the application of the educational portal ed.mgimo.ru in teaching German at the undergraduate level of a non-language university using the method of individual educational trajectory. As a result of the study it is proved that the effectiveness of foreign language teaching in higher education can be increased by combining the traditional format of learning and distance learning, which takes into account the personal characteristics, needs and motives of students and contributes to the development of their foreign language communicative competence.

*Key words:* **individual educational trajectory, ICT, information educational environment, foreign language communicative competence**

***Е.А. Зимина**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: e.a.zimina@my.mgimo.ru*
***Т.С. Ларина,** канд. филол. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*

# РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме улучшения качества высшего образования за счет применения новых информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Цель исследования заключается в раскрытии специфики ресурсной базы для реализации иноязычной индивидуальной образовательной траектории (далее – ИОТ) в вузе, в частности в МГИМО МИД России. Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые проводится комплексный анализ применения образовательного портала ed.mgimo.ru при обучении немецкому языку в бакалавриате неязыкового вуза с применением метода индивидуальной образовательной траектории. В результате исследования доказано, что эффективность обучения иностранному языку в вузе может быть повышена за счет сочетания традиционного формата обучения и дистанционного, учитывающего личностные характеристики, потребности и мотивы обучающихся и способствующего развитию их иноязычной коммуникативной компетенции.

*Ключевые слова:* **индивидуальная образовательная траектория, ИКТ, информационная образовательная среда, иноязычная коммуникативная компетенция**

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью применения новых методов обучения иностранному языку в вузе на фоне сокращения количества аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык» и увеличением в этой связи доли самостоятельной работы обучающихся. В целях компенсации сокращения количества аудиторных часов актуальна разработка собственных профессионально ориентированных учебных материалов, а также использование различных методов повышения мотивации. Сегодня, когда цифровые технологии значительно облегчили доступ к иноязычным материалам и придали новый импульс развитию лингводидактики, появилась возможность по-новому выстраивать работу со студентами-международниками неязыкового вуза в условиях дефицита часов, отводимых на изучение иностранного языка, который в МГИМО считается профильным. Современные педагогические технологии позволяют сделать эту работу более эффективной и результативной. Таким образом, целью настоящего исследования является анализ применения такой информационно-коммуникационной технологии, как образовательный портал МГИМО (ed.mgimo.ru) на немецкоязычном бакалавриате в рамках новой, приоритетной методики обучения, способствующей повышению качества образования и подготовке высококвалифицированных специалистов со знанием иностранного языка – индивидуальной образовательной траектории.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– определить терминологическую базу исследования (раскрыть понятия ИКТ, ИОТ);

– проанализировать некоторые современные педагогические технологии, позволяющие повысить эффективность работы со студентами-международниками неязыкового вуза в условиях сокращения отводимых на изучение иностранного языка аудиторных часов;

– выделить функциональные возможности электронного образовательного портала ed.mgimo.ru как одного из ресурсов, способствующих реализации индивидуального образовательного маршрута.

Для решения поставленных задач в настоящем исследовании использовались как универсальные общенаучные исследовательские методы, включающие подбор и анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования, так и частные методы – описательный, структурный, а также эмпирический метод обобщения.

Научная новизна статьи заключается в рассмотрении специфики ресурсной базы для реализации иноязычной индивидуальной образовательной траектории, что обогащает теорию и методику профессионального образования в разделе «Методика преподавания иностранных языков».

Теоретическая значимость заключается в анализе функциональных возможностей электронного образовательного портала ed.mgimo.ru как одного из ресурсов, способствующих реализации индивидуального образовательного маршрута.

Теоретическую основу составили концепции персонализированного обучения, предполагающего свободу выбора образовательной траектории обучающегося [1], теории когнитивного развития [2], технологии адаптивного обучения [3], позволяющие понять, как можно наилучшим образом интегрировать ИКТ в процесс обучения каждого студента с учетом его индивидуальных потребностей и особенностей. Проблемами, связанными с информатизацией образования, приемами и механизмами работы с интернет-ресурсами в преподавании иностранного языка, занимаются многие отечественные исследователи. Так, Ю.Э. Мюллер и О.В. Принципалова описывают опыт разработки дистанционного курса по немецкому языку как иностранному на платформе Moodle [4]. Н.Ю. Северова подробно рассматривает дидактический и образовательный потенциал цифровых ресурсов в обучении иностранному языку [5].

Другим важным направлением модернизации является переход к новым методам обучения, таким как индивидуальные образовательные траектории (ИОТ). Ряд работ в отечественной педагогике посвящен разработке и реализации ИОТ в обучении студентов вузов: П.В. Сысоев [6], Ю.В. Гаврилова [7], Т.О. Краснопеева [8] и др. Исследователи С.К. Гураль, Т.О. Краснопеева, В.М. Смокотин, С.Н. Сорокоумова, проанализировав социолингвистический профиль обучающихся, разработали алгоритм действий при проектировании индивидуальных иноязычных образовательных траекторий [9]. Авторы С.В. Евтеев и А.М. Ионова отмечают в своем исследовании не только достоинства использования ИОТ, но и сложности их реализации [10].

Практическая значимость исследования заключается в возможности помочь преподавателям, разрабатывающим эффективные методы обучения иностранным языкам с использованием ИКТ, что способствует повышению качества образования и улучшению профессиональной подготовки студентов. Материалы статьи могут быть полезны исследователям, занимающимся проблемами персонализации обучения на основе использования индивидуальных образовательных траекторий.

Программа модернизации образования РФ «Приоритет – 2030» включает в себя ряд мероприятий, направленных на повышение качества образования, улучшение условий обучения и подготовку конкурентоспособных специалистов. Одним из ключевых направлений модернизации является переход к цифровому образованию и внедрение индивидуальной образовательной траектории до 2030 года [11]. Это предполагает использование ИКТ в обучении, создание электронных учебников и платформ для онлайн-обучения. Цифровое образование позволяет улучшить доступность образования, расширить возможности для самостоятельного обучения и повысить эффективность образовательного процесса.

ИКТ играют важную роль в индивидуальной образовательной траектории студента. Они предоставляют широкие возможности для получения знаний и развития навыков, а также позволяют студентам создавать собственные маршруты обучения. С помощью ИКТ студенты могут получать доступ к различным онлайн-курсам и образовательным ресурсам, которые позволяют им изучать новые темы и углублять свои знания в интересующих областях; использовать интерактивные инструменты и программное обеспечение для обучения, помогающие им лучше понимать материал и развивать навыки; создавать собственные проекты и исследования, используя различные технологии, такие как веб-сайты, блоги, видео и презентации; общаться с другими студентами и преподавателями через электронную почту, форумы и социальные сети, что помогает им получить поддержку и помощь в процессе обучения; и, наконец, оценивать свой прогресс и достижения с помощью электронных систем управления обучением и онлайн-тестов.

ИОТ – это подход к обучению, который учитывает индивидуальные потребности и возможности каждого студента. С помощью ИКТ студенты могут создавать собственные ИОТ, выбирая ресурсы и инструменты, которые наиболее подходят для их учебных целей и стилей обучения.

Подход к обучению, ориентированный на потребности и личностные характеристики обучающегося, основан на понимании того, что каждый студент имеет свои уникальные потребности, интересы, способности и цели обучения [8]. Вместо того, чтобы предлагать всем студентам одинаковую программу обучения, ИОТ в вузе позволяет студентам выбрать предметы, курсы и специализации, наиболее соответствующие их личным предпочтениям и позволяющие развивать необходимые навыки и компетенции. Для ИОТ характерна ориентация на исследовательскую и проектную деятельность, наличие на каждом этапе обратной связи. Преподаватель играет важную роль в реализации этого подхода, работая с каждым студентом индивидуально и помогая определить свои учебные цели и планы. Он также может предложить студентам различные образовательные ресурсы и материалы, которые помогут им достичь своих целей. Сотрудничество между студентом и преподавателем является ключевым аспектом этого подхода. Преподаватель может предоставить студенту обратную связь, помощь и руководство в процессе обучения. Он также может помочь студенту анализировать свой прогресс и разрабатывать стратегии для достижения своих целей. В образовательных стандартах ФГОС ВО МГИМО особая роль отводится усилению роли самостоятельной работы студентов в образовательной деятельности. В частности, по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения квалификации бакалавр со знанием иностранных языков в число компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза, входят следующие общекультурные компетенции (ОК): ОК-9 – способность к самоорганизации и самообразованию; ОК-5 – овладение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией в глобальных компьютерных сетях, общепрофессиональная компетенция (ОПК) – способность к приобретению с большей степенью самостоятельности новых знаний с использованием современных образовательных и информационных технологий [12, с. 24–25].

Использование образовательного портала МГИМО ed.mgimo.ru позволяет создавать и оперативно обновлять материалы и тренинговые модули, которые могут использоваться студентами при самостоятельной работе. Согласно рабочим программам по дисциплине “Иностранный язык”, на самостоятельную работу студентов приходится 35% от общего количества часов, отводимых на изучение иностранного языка в МГИМО. Аудиторные часы, в свою очередь, подвергаются сокращению, которое на настоящий момент составляет 13% от общего количества часов, отводимых на изучение дисциплины. Такое сокращение аудиторной нагрузки увеличивает потребность в создании особых условий для самостоятельного обучения студентов. В этой связи такие учебные ресурсы университета, как образовательный портал ed.mgimo.ru, – единица образовательного пространства, обладающая присущими ему свойствами [13, с. 90], не только рекомендуются студентам в качестве дополнительного обучения в рамках самостоятельной работы, но и частично интегрируются в учебные программы. Это предполагает возможность увеличения доли самостоятельной работы студентов с опорой на цифровые технологии в соответствии с дидактическим принципом сознательности и активности.

Успешная интеграция образовательного портала ed.mgimo.ru в учебный процесс становится возможной благодаря расширенному функционалу данного сервиса, состоящего из нескольких модулей. На наш взгляд, имеющиеся модули целесообразно разделить на несколько категорий, выполняющих *учебно-методические, интерактивные функции, функции обратной связи, а также функции контроля и оценивания*. Остановимся на более детальном рассмотрении вышеперечисленных категорий.

Так, к модулям, выполняющим *учебно-методические функции*, отнесем модуль “Лекция”. “Лекция” в образовательном портале МГИМО отличается от привычного для студентов аудиторного формата лекции. Здесь преподаватель имеет возможность размещать необходимые материалы в интересной форме. Портал позволяет выстраивать лекции не линейно, а создавать сложные схемы, состоящие из переходов от одних материалов к другим, от одних страниц к другим, путем выполнения контрольных заданий (множественный выбор, задание на поиск соответствий) как промежуточного итога изучения размещенного материала. Таким образом, студенты имеют возможность проверять себя на каждом этапе самостоятельного обучения, проводить саморефлексию и (при необходимости) возвращаться к тем материалам лекции, которые, по их мнению, были недостаточно хорошо усвоены. Формирование навыков саморефлексии у студентов является одной из актуальных задач в рамках компетентностного подхода [14, с. 42]. Студенту важно оценить свой успех или неудачу самостоятельно, без опоры на мнение преподавателя и других студентов [15, с. 3].

В рамках модуля “Семинар” студенты имеют возможность представления своих работ, которые могут взаимно оцениваться другими студентами и преподавателем. Выставляемые работы могут быть выполнены в различных форматах и загружены в систему либо размещены непосредственно в текстовом редакторе модуля. Важно отметить, что для оценки работ используется особая шкала, включающая критерии, разработанные и размещенные преподавателем заранее. Студенты имеют возможность оценить работы других, основываясь на предлагаемых критериях. Для наглядности преподаватель может также разместить в данном модуле примерные материалы и их оценивание. Студенты могут поставить оценку за работы своих одногруппников в анонимном формате, что, на наш взгляд, также снимает некоторые трудности личного характера, возникающие у студентов при взаимной аттестации работ (например, намеренное завышение оценок студентов, находящихся в дружеских отношениях, и наоборот).

В структурировании и организации учебных материалов на страницах образовательного портала МГИМО преподавателю помогают модули “Папка”, “Контрольный список”, “Файл”, “Пояснение” и “Задание”. Так, создание коммуникативных заданий, сбор, анализ и оценка студенческих работ возможны благодаря модулю “Задание”, для создания которого преподаватель может использовать ресурсы образовательного портала и создавать задания из предложенного списка, а также и загружать цифровой контент в виде файлов. Для создания комфортной атмосферы при самостоятельной работе с образовательным порталом МГИМО преподаватель может разместить контрольные вопросы, воспользовавшись одноименным модулем. Студенты, таким образом, смогут работать с конкретным списком задач, а также предварительно оценить свои возможности для выполнения того или иного задания, рассчитать время выполнения задания.

Прокрутку страницы, на которой размещен большой объем информации, можно минимизировать путем добавления смежных “Файлов” по одной теме в одну “Папку”. Модуль “Файл” делает возможным предоставление преподавателем различных файлов в виде ресурсов курса. Файлы могут отображаться в интерфейсе курса и предлагаться для скачивания. Для удобства использования студентами материалов “Папки” и лучшей ориентации на страницах образовательного портала преподаватель может добавить так называемое “Пояснение”, имеющее форму текста, мультимедийного материала или же ссылки на другие элементы курса или сторонние ресурсы. Данный модуль позволяет существенно изменить внешний вид курса в сторону его упрощения и доступности для студентов.

Для того чтобы материал отображался в виде отдельных разделов, содержащих как текстовую, так и мультимедийную информацию, преподаватель может воспользоваться модулем “Книга” и создать многостраничный курс, состоящий из глав, подглав и разделов.

Обучение студентов по дисциплине “Иностранный язык” предполагает ведение студентами словарей с лексикой. В образовательном портале ed.mgimo.ru содержится модуль “Глоссарий”, являющийся аналогом словаря и позволяющий создавать список слов, определений и систематизировать информацию. Слова могут быть систематизированы как в алфавитном порядке, так и по дате их размещения. Каждый студент имеет возможность поделиться своим глоссарием с другими студентами. Преподаватель, в свою очередь, может проверить записи студентов перед открытием ресурса для других. Таким образом, студенты одной группы могут работать сообща, создавая банк терминов.

Использование образовательного портала МГИМО предполагает не только размещение преподавателем авторского материала, но и включение в курс интерактивных компонентов. Модуль “H5P”, например, позволяет создавать интерактивный контент разного типа (заполнение пропусков, установление соответствий/несоответствий, ответы на вопросы «Верно/Неверно», выбор верных/неверных

утверждений из списка, поиск и выделение информации в тексте, множественный выбор, кроссворды, установление хронологии, соотнесение слов с изображением, работа с картой) в рамках самого курса.

Для использования внешних ресурсов и добавления их в качестве веб-ссылки преподаватель может воспользоваться модулем «Гиперссылка». Универсальным модулем, позволяющим интегрировать внешние ресурсы в образовательный портал, является «Библиотека ресурсов». Студенты также имеют возможность использования ресурсов образовательного портала МГИМО на других сайтах за счет модуля «Внешний инструмент».

Приведение содержания ИОТ в соответствие с мотивами и индивидуальными потребностями студентов возможно благодаря модулю «Анкетирование», включающему разные виды анкет. Используя предлагаемые в модуле анкеты, преподаватель может осуществлять сбор необходимых данных для внесения корректив в ИОТ дисциплины "Иностранный язык" согласно тем пробелам в знаниях студентах, которые были выявлены в ходе анкетирования, а также на основе аналитики учебных достижений студента. Для получения более подробной информации преподаватель может воспользоваться модулем «Обратная связь». Результаты анкетирования в рамках данного модуля могут быть анонимными, и доступ предоставляется как для всех студентов, так и только для преподавателя. С помощью данного модуля можно не только составить социолингвистический портрет студента до начала прохождения им курса, но и получить его оценку после завершения выполнения им курса.

Оценку и контроль выполнения заданий курса можно производить в рамках модулей «Тест» и «Посещаемость». Модуль «Тест» предполагает составление преподавателем теста с использованием банка вопросов, включающих различные типы заданий, настройку временных ограничений и количества попыток прохождения теста. Выставляемая за тест оценка автоматически отражается в журнале посещаемости, равно как и статусы «присутствовал», «отсутствовал», «опоздал» или «уважительная причина». Однако подобные отметки статусов релевантны лишь для образовательных курсов, включенных в обязательную программу и выполняемых в рамках аудиторной нагрузки, ведь ИОТ предполагает самостоятельное прохождение студентами курса в их собственном темпе, а оценка выполнения заданий и возможность задать вопрос преподавателю напрямую за счет использования модуля «Чат» позволяет студентам всегда быть на связи с преподавателем и одногруппниками и получать мгновенные ответы на интересующие их вопросы.

Среди онлайн-курсов, созданных на базе платформы ed.mgimo.ru и успешно интегрированных в образовательную деятельность МГИМО по дисциплине «Немецкий язык», можем выделить два фонетических курса для бакалавров журналистики, начинающих изучение немецкого языка, а также курс грамматики немецкого языка, предназначенный для начинающих изучение языка студентов. Фонетический курс был успешно интегрирован в учебную программу в качестве вспомогательного элемента, позволяющего студентам самостоятельно выполнять задания на основании пройденного в аудитории материала. При составлении и включении в курс заданий для обучающихся не было произведено предварительного анкетирования для выявления проблемных моментов, т. к., на наш взгляд, студентам трудно самостоятельно определить и конкретизировать возникающие на начальном этапе обучения трудности. Оценка работы студентов первого курса на занятиях в мультимедийной аудитории, а также промежуточный контроль их знаний в течение семестра позволил коллективу преподавателей, работавших над созданием данного курса, учесть те моменты, которые требуют дополнительной самостоятельной проработки материала вне аудиторной нагрузки. Опрос студентов после апробации данных онлайн-курсов дал положительный результат, студенты были полностью удовлетворены наличием возможности дополнительной работы с учебным материалом в виде интересных интерактивных заданий в удобном для них темпе.

Курс «Грамматика немецкого языка» был создан как учебный практический курс по немецкой грамматике для начинающих, включающий грамматические правила и упражнения. Данный курс может быть использован на 1 курсе бакалавриата всех факультетов. Основная задача курса состоит в том, чтобы помочь студентам, пропустившим занятие в аудитории, наверстать упущенное, ознакомившись с грамматическими правилами самостоятельно и выполняя упражнения на тренировку полученной информации. Наличие обратной связи с преподавателем позволяет студентам задавать интересующие их вопросы, а преподаватель, в свою очередь, имеет возможность отслеживания активности тех или иных студентов на образовательном портале МГИМО.

Новая функционально-профессиональная организация обучения иностранному языку должна опираться на определенные методологические подходы в обучении иностранному языку, на внедрение принципа ранней профессионализации обучения [16] и в этой связи – на постепенное усложнение структуры подготовки определенного специалиста. Среди методов обучения следует выделить коммуникативный, профессионально ориентированный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Принимая во внимание все вышенаписанное, следует обратить внимание на управление индивидуальным образовательным процессом (УИОП), под которым понимают планирование, организацию и контроль обучения студентов в соответствии с их индивидуальными потребностями и целями. Авторы В.В. Гриншкун и А.А. Заславский, рассматривая управление индивидуальным образовательным процессом, предлагают подходы к его управлению и подчеркивают важность регулярной обратной связи [17]. С помощью ИКТ УИОП становится более эффективным и удобным для студентов и преподавателей. Например, преподаватели могут использовать онлайн-платформы для создания индивидуальных учебных планов и заданий, которые соответствуют конкретным потребностям и уровню знаний каждого студента. Студенты могут также использовать ИКТ для отслеживания своего прогресса, получения обратной связи от преподавателей и других студентов, а также для самоорганизации и планирования своего учебного процесса. Использование ИКТ в УИОП также позволяет учителям и студентам легко общаться друг с другом через онлайн-форумы, чаты и видеоконференции. Это помогает преподавателям лучше понимать потребности и цели каждого студента и предоставлять им индивидуальную поддержку и обратную связь.

Таким образом, можно сделать выводы, что внедрение новых образовательных технологий реализует право обучающегося не только выбирать определенный аспект обучения (факультативные и элективные курсы и дисциплины), но и принимать личное участие в построении собственной траектории образования. ИКТ играют важную роль в ИОТ, позволяя студентам получить доступ к более широкому спектру ресурсов и возможностей для изучения языка, создавать уникальные и эффективные пути обучения, а также повысить мотивацию к изучению ИЯ и развивать навыки, которые могут быть полезными в будущей карьере.

Использование ИКТ в ИОТ также позволяет студентам получить обратную связь и поддержку от учителей и других студентов через онлайн-форумы, чаты и видеоконференции. Онлайн-курсы, размещаемые на электронном образовательном портале МГИМО (ed.mgimo.ru), полностью соответствуют требованиям, содержащимся в ФГОС ВО МГИМО, и являются хорошим подспорьем в процессе выстраивания ИОТ студентов, предлагая студентам дополнительные возможности самостоятельной тренировки и закрепления полученных в аудитории навыков в комфортных для них условиях. Это помогает студентам чувствовать себя более уверенными и мотивированными в процессе обучения. В целом использование ИКТ в обучении иностранному языку и ИОТ помогает студентам получить более эффективное и индивидуальное образование, которое соответствует их потребностям и целям. Подход к обучению, учитывающий личностные характеристики студентов и ориентированный на их потребности, позволяет студентам получить максимальную пользу от своего образования и развить свой потенциал. Сотрудничество с преподавателем является важным элементом этого подхода, помогающим студентам достичь успеха в своей индивидуальной образовательной траектории.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся в разработке методических рекомендаций по проектированию индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом рабочей программы обучения, а также в разработке критериев оценивания профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, обучающихся по индивидуальному образовательному маршруту.

Библиографический список


1. Хуторской А.В. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация. *Школьные технологии*. 2006; № 1: 3–12.
2. Тагирова Р.А., Шимаева Л.Р. Теория когнитивного развития Выготского. *Достижения науки и образования*. 2023; № 1 (88): 44–46.
3. Попова Г.М., Рябова Е.С. Применение технологии адаптивного обучения к проектированию урока. *Школьные технологии*. 2014; № 6: 108–118.
4. Мюллер Ю.Э., Принципалова О.В. Глава 6. Информатизация образования. Методы и содержание дистанционного образования (на примере преподавания немецкого языка в неязыковом вузе). *Управление экономическими системами*: монография. Пенза, 2018; Выпуск 12.
5. Северова Н.Ю., Мюллер Ю.Э. Дидактические возможности цифровых ресурсов в обучении немецкому языку. *Иностранные языки в школе*. 2020; № 7: 38–46.
6. Сысоев П.В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий. *Иностранные языки в школе*. 2014; № 5: 2–11.
7. Гаврилова Ю.В. Индивидуальная траектория обучения – основная модель индивидуального образовательного подхода в XXI веке. *Межрегиональные Пименовские чтения*. 2023; № 20: 320–325.
8. Краснопеева Т.О. *Обучение иностранному языку студентов вуза на основе психометрического анализа и индивидуальных иноязычных образовательных траекторий*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2019.
9. Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н. Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов. *Язык и культура*. 2019; № 47: 179–196.
10. Евтеев С.В., Ионова А.М. Индивидуальные образовательные траектории обучения иностранному языку в вузе. *Вестник Самарского университета*. История, педагогика, филология. 2022; Т. 28, № 3: 62–69.

11. *Приоритет – 2030*. Available at: https://base.garant.ru/400793960/.
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения*. Available at: https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/
13. Самерханова Э.К. *Информационно-образовательное пространство: теоретико-методологический аспект*. Нижний Новгород: НГПУ, 2011.
14. Пазухина С.В. *Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза:* учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2016.
15. Boud D. *Enhancing Learning through Self Assessment*. RoutledgeFalmer: New York, 2005.
16. Ларина Т.С., Зимина Е.А. Общественный знак как элемент ранней профессионализации при обучении юристов-международников. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2023; № 7: 68–82.
17. Гриншкун В.В. Отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса на основе построения индивидуальных образовательных траекторий. *Вестник МГПУ*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2020; № 1 (51): 8–15.

References

1. Hutorskoj A.V. Lichnostnaya orientaciya obrazovaniya kak pedagogicheskaya innovaciya. *Shkol'nye tehnologii*. 2006; № 1: 3-12.
2. Tagirova R.A., Shimaeva L.R. Teoriya kognitivnogo razvitiya Vygotskogo. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2023; № 1 (88): 44-46.
3. Popova G.M., Ryabova E.S. Primenenie tehnologii adaptivnogo obucheniya k proektirovaniyu uroka. *Shkol'nye tehnologii*. 2014; № 6: 108-118.
4. Myuller Yu.`E., Principalova O.V. Glava 6. Informatizaciya obrazovaniya. Metody i soderzhanie distancionnogo obrazovaniya (na primere prepodavaniya nemeckogo yazyka v neyazykovom vuze). *Upravlenie `ekonomicheskimi sistemami*: monografiya. Penza, 2018; Vypusk 12.
5. Severova N.Yu., Myuller Yu.`E. Didakticheskie vozmozhnosti cifrovyh resursov v obuchenii nemeckomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2020; № 7: 38-46.
6. Sysoev P.V. Sistema obucheniya inostrannomu yazyku po individual'nym traektoriyam na osnove sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; № 5: 2-11.
7. Gavrilova Yu.V. Individual'naya traektoriya obucheniya – osnovnaya model' individual'nogo obrazovatel'nogo podhoda v XXI veke. *Mezhregional'nye Pimenovskie chteniya*. 2023; № 20: 320-325.
8. Krasnopeeva T.O. *Obuchenie inostrannomu yazyku studentov vuza na osnove psihometricheskogo analiza i individual'nyh inoyazychnyh obrazovatel'nyh traektorij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2019.
9. Gural' S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. Celi, zadachi, principy i soderzhanie individual'nyh inoyazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchetom latentnyh harakteristik studentov. *Yazyk i kul'tura*. 2019; № 47: 179-196.
10. Evteev S.V., Ionova A.M. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Samarskogo universiteta*. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2022; T. 28, № 3: 62-69.
11. *Prioritet – 2030*. Available at: https://base.garant.ru/400793960/.
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 41.03.05 Mezhdunarodnye otnosheniya*. Available at: https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/
13. Samerhanova `E.K. *Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo: teoretiko-metodologicheskij aspekt*. Nizhnij Novgorod: NGPU, 2011.
14. Pazuhina S.V. *Samoocenochnaya deyatel'nost' studentov pedagogicheskogo vuza:* uchebnoe posobie. Moskva: Direkt-Media, 2016.
15. Boud D. *Enhancing Learning through Self Assessment*. RoutledgeFalmer: New York, 2005.
16. Larina T.S., Zimina E.A. Obschestvennyj znak kak `element rannej professionalizacii pri obuchenii yuristov-mezhdunarodnikov. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2023; № 7: 68-82.
17. Grinshkun V.V. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt organizacii obrazovatel'nogo processa na osnove postroeniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij. *Vestnik MGPU*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2020; № 1 (51): 8-15.

*Статья поступила в редакцию 12.08.23*

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-90-93

***Kalinina N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: kalinina.nina299@yandex.ru*
***Shevchenko Yu.V.**, MA student, Department of Pedagogy, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: pedagog06@mail.ru*

**FORMATION OF SOCIAL CREATIVITY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF LEISURE ACTIVITIES.** Appeal to the problem of the formation of social creativity of a student is associated with the requirement of society for a specialist with qualities that allow him to see the cause-and-effect relationships of complex, non-standard social situations and creatively approach their solution; capable of successful social adaptation and socialization. At the same time, the educational environment of a vocational education institution makes it possible to carry out activities to form a student's social creativity not only in the direct learning process, but also within the framework of leisure. The article describes the components of social creativity: axiological, motivational, cognitive competence, activity, emotional. The specifics of organizing active leisure activities with students are also proposed, allowing them to show their personal and social potentials, to realize social and civic responsibility, to predict and plan the results of interaction, to develop social creativity. Considerable attention is paid to pedagogical conditions for the formation of students' social creativity in the context of leisure activities. The main aspects of the organization of experimental work on the stated problem are described.

*Key words:* **social creativity, university students, leisure activities, formation process, educational environment, creativity**

***Н.В. Калинина,** канд. пед. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: kalinina.nina299@yandex.ru*
***Ю.В. Шевченко,** магистрант, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: pedagog06@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обращение к проблеме формирования социальной креативности студента связано с требованием общества к специалисту, обладающему качествами, позволяющими видеть причинно-следственные связи сложных, нестандартных социальных ситуаций и творчески подходить к их решению; способному к успешной социальной адаптации и социализации. При этом образовательная среда учреждения профессионального образования позволяет осуществлять деятельность по формированию социальной креативности студента не только в непосредственно процессе обучения, но и в рамках досуга. В статье охарактеризованы компоненты социальной креативности: аксиологический, мотивационный, когнитивно-компетентностный, деятельностный, эмоциональный. Также предложена специфика организации активной досуговой деятельности со студентами, позволяющей им проявить свои личностные и социальные потенциалы, осознать социальную и гражданскую ответственность, прогнозировать и планировать результаты взаимодействия, развивать социальную креативность. Значительное внимание уделяется рассмотрению педагогических условий формирования социальной креативности студентов в условиях досуговой деятельности. Описаны основные аспекты организации опытно-экспериментальной работы по заявленной проблеме.

*Ключевые слова:* **социальная креативность, студенты вуза, досуговая деятельность, процесс формирования, образовательная среда, креативность**

Динамика развития современного российского образования определяет стремительный рост требований к будущему специалисту. Формирование творческой, нравственной, инициативной личности, социально ответственной, умеющей преобразовывать социальную среду, является приоритетной задачей развития образования. Данная идея является основополагающей в ряде ведущих нормативно-правовых документах системы образования: Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [2], Распоряжении Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития

воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [3], федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования [4].

Личность, которая имеет развитые лишь узкопрофессиональные знания и умения, не может в полной мере решать проблемные задачи социального содержания, стоящие перед ней и социумом. В реальных условиях скорость и результат решения этих задач непосредственно влияют на продуктивность и качество жизни личности и общества в целом. Поэтому актуальной становится проблема формирования социально креативной личности, т. е. личности, обладающей системными качествами, позволяющими анализировать наличествующие и предстоящие социокультурные задачи, намечать и реализовывать продуктивные способы решения в интересах социума.

Образовательная среда вуза позволяет осуществлять деятельность по формированию социальной креативности студента не только непосредственно в процессе обучения, но и в рамках досуговой деятельности. При этом анализ состояния разработанности темы демонстрирует, что, несмотря на определенные теоретико-методологические предпосылки научной разработки данной проблемы, недостаточно проработана возможность формирования социальной креативности студентов в условиях досуговой деятельности. Выделенные противоречия актуализируют проблему нашего исследования, которая заключается в изучении путей формирования социальной креативности студентов в условиях досуговой деятельности.

Цель статьи: обозначить и обосновать педагогические условия формирования социальной креативности студентов в досуговой деятельности.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; сопоставительный анализ, сравнение, обобщение; анализ психолого-педагогического опыта, наблюдение, педагогический эксперимент, статистический анализ и педагогическая интерпретация экспериментальных данных.

Теоретическая значимость исследования заключаются в следующем:

1. На основе конкретизации понятия «социальная креативность» применительно к студенту выделены соответствующие ему критерии и показатели социальной креативности.
2. Определено содержание и формы досуговой деятельности при формировании социальной креативности студентов.
3. Раскрыта динамика формирования социальной креативности студентов в условиях досуговой деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в системе профессиональной подготовки студентов. Предложенные пути формирования социальной креативности студентов могут находить свое применение в практике организации подготовки педагогов; повышении их квалификации.

В общем виде креативность рассматривается как способность к творчеству. По мнению Е.С. Ермаковой, креативность выступает «условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом её самоактуализации. Она выражается в восприимчивости, чувствительности к проблемам, открытости к новым идеям и склонности разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получении нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [5].

Проведенный анализ позволяет объединить существующие определения понятия «креативность» в следующие группы:

1) определения, рассматривающие креативность как процесс нарушения общепринятой логики, законов и правил построения при создании чего-то принципиально нового, улучшенного;

2) определения, рассматривающие креативность как процесс создания нового «конечного продукта», при этом способ создания отходит на второй план;

3) определения, рассматривающие креативность как способ самовыражения личности в процессе создания нового. При этом «конечный продукт» зависит от внутреннего ресурса самой личности;

4) определения, рассматривающие креативность с позиции психоанализа, отмечающие роль бессознательного в процессе творчества;

5) определения, рассматривающие креативность как мыслительный процесс в ходе решения некой задачи;

6) прочие определения [6].

Мы будем рассматривать социальную креативность как интегративное качество личности, позволяющее понимать и анализировать причины и динамику различных социальных проблем, оперативно находить и эффективно применять нестандартные продуктивные решения в интересах общества. Исследователи отмечают, что социальная креативность является разновидностью общей креативности, где объектом является человек как субъект, как личность с индивидуально-психологическими характеристиками [7]. Эта личность обладает набором мотивов, интересов, установок, опыта взаимоотношений, самооценку и т. д. Анализ сущности социальной креативности позволил нам выделить следующие структурные компоненты социальной креативности: аксиологический, мотивационный, когнитивно-компетентностный, деятельностный, эмоциональный.

Аксиологический компонент представляет собой совокупность культурных и социальных ценностей личности. Ценностную направленность личности в процессе социального взаимодействия отмечают многие исследователи, но отдельным компонентом в структуре социальной креативности не рассматривают. При этом социальное взаимодействие происходит в контексте культуры, в том числе культуры общения. Поэтому в данном исследовании мы хотели бы отдельно рассмотреть аксиологический компонент в сочетании следующих характеристик: степень выраженности гуманистических ценностей; степень выраженности толерантности; проявление социальной и гражданской позиции; отношение к этическим ценностям.

Мотивационный компонент отражает направленность на социальные явления окружающего мира и проявляется в социальной мотивации (т. е. в стремлении личности к установлению и поддержанию контактов, их восстановлению при нарушении, учету потребностей партнеров) и в стремлении студента к самосовершенствованию, личностному росту, самоактуализации.

Когнитивно-компетентностный компонент понимается как способность личности воспринимать социальные аспекты окружающей действительности, понимать себя и другого человека и выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности и включает в себя такие компоненты, как актуальные знания о социуме, уровень социального воображения, вербальная оригинальность, вербальная и невербальная сенситивность, способность использовать различные поведенческие стили в социальном взаимодействии, способность к рефлексии.

Деятельностный компонент понимается как преобразование себя и социума, активное взаимодействие и сотворчество в разных направлениях деятельности и проявляется в способности осуществлять поиск эффективных решений социально значимых задач, применять продуктивные решения социально значимых задач, достижениях студента в социальной сфере. Эмоциональный компонент рассматривается как система знаний студента об эмоциях, умение их анализировать, управлять ими. Включает в себя такие компоненты, как способность понимать чувства и эмоциональные проявления других; эмоциональная гибкость; эмоциональная устойчивость. Социальная креативность студента, являясь уникальным сочетанием многообразных компонентов, проявляется во многих аспектах социального взаимодействия личности с другими людьми.

Большими возможностями для развития социальной креативности студентов обладает досуговая деятельность. Значительный потенциал влияния досуговой деятельности и поликультурной досуговой среды на формирование социальной креативности личности доказывает И.А. Косаченко. Досуговая среда рассматривается автором как «психолого-педагогическая реальность, обеспечивающая определенные условия для свободы выбора, ориентации и творческой самореализации ребенка» [8]. Досуговая деятельность как осознанная активность, направленная на удовлетворение потребностей в познании себя как личности и окружающего мира, осуществляемая в условиях досуга, представляет собой значимый ресурс формирования социальной креативности студентов. В процессе досуговой деятельности происходит становление ценностных ориентаций, нравственных ориентиров студента, совершенствуются его мотивационная, когнитивно-компетентностная, эмоциональная сферы; развивается способность к творческой организации досуга; повышаются его ответственность, инициативность, дисциплинированность, т. е. создаются условия для активизации его социально-личностных потенциалов.

К педагогическим условиям формирования социальной креативности студентов в условиях досуговой деятельности мы относим поэтапность включения студентов в досуговую деятельность; педагогическое сопровождение процесса формирования социальной креативности студентов в условиях досуга; развертывание и реализация ценностных социальных потенциалов в процессе участия студентов в досуговой деятельности.

Первый этап – мотивационно-обучающий – связан, с одной стороны, с работой по налаживанию взаимодействия с респондентами и повышению их мотивации к участию в социально значимых формах досуговой активности, с другой стороны, по подготовке к осуществлению непосредственного социального взаимодействия, с третьей, по формированию всех компонентов социальной креативности. Реализация данного этапа предполагает использование таких методов, как стимулирование и мотивация к деятельности и поведению, формирование сознания личности, наблюдение, активные и интерактивные методы обучения, методы проблемного обучения. Средствами выступают мотивационные встречи с социально активными деятелями: волонтерами, активистами, общественными деятелями, блогерами, представителями творческих профессий (цель – повышение стремления студентов к самосовершенствованию, личностному росту, самоактуализации, а также росту социальной мотивации); посещение культурных мероприятий, в том числе посвященных праздникам, важным гражданским и государственным событиям (цель – получение культурного опыта, формирование чувства общности, гражданской гордости, осознание важности каждого человека в мире; развитие эмоциональной сферы); обучающие тренинги (цель – формирование умений проектировать социально значимые мероприятия, осуществлять поиск нестандартных способов проведения различных акций); социально-ролевые тренинги (цель – формирование умений использовать различные поведенческие стили во взаимоотношении с другими людьми, вербальные и невербальные средства адекватно ситуации общения за счет решения разнообразных коммуникативных кейсов); тренинги ораторского мастерства (цель – отработка вербальных умений и навыков, поиск нестандартных и новых речевых конструкций в коммуникативных ситуациях).

Второй этап: коммуникативно-деятельностный. В рамках данного этапа студент в условиях досуга погружается в социальные ситуации, требующие твор-

ческого проявления коммуникативных умений и навыков. В рамках досуговой деятельности молодой человек взаимодействует с разными людьми, находится в обстоятельствах, требующих сиюминутных нестандартных коммуникативных решений, анализа полученных результатов. Кроме того, осуществляя социально значимую деятельность, личности приходится брать на себя персональную ответственность, что влечет за собой повышение уровня социальной активности. На данном этапе формируются все компоненты социальной креативности, используются проблемные методы обучения, методы организации жизнедеятельности и поведения воспитанников, контроля и самоконтроля. Основными средствами на данном этапе являются социальные общности и клубы (участие студентов в деятельности различных социальных общностях и клубах: студенческих советах, волонтерских объединениях, творческих клубах организуется с целью формирования социальной и гражданской позиции, укрепления гуманистических и этических ценностей, появления социального опыта и его творческой самоактуализации, появления опыта социального проектирования, укрепления эмпатийных способностей и эмоциональных реакций); локальные социальные мероприятия (организация участия студентов в подготовке и проведении локальных социальных мероприятиях: флешмобах, конвентах, акциях, культурно-досуговых программ и пр. проводится с целью формирования у участников общественно значимого социального опыта, позитивного эмоционального отклика на него; актуализировать знания об обществе, развивать творческую активность, стимулировать желание принимать участие в социально важной деятельности на постоянной основе); социально-культурные мероприятия (участие студентов в организации и проведении национальных праздников, мероприятий, государственных проектов проводится с целью формирования гуманистических, этических ценностей, проявления социальной позиции, развития творческой активности, появления опыта сотрудничества, развития способности понимать эмоциональные состояния других людей, проявлять эмоциональную гибкость, устойчивость, использовать адекватные средства общения).

Третий этап: результативно-рефлексивный. В рамках данного этапа студент при участии педагога обсуждает итоги проведенных социально-творческих мероприятий, сознательно обращает внимание на свои мысли, эмоции, коммуникативное поведение, возникшие в процессе деятельности и оценивает их последствия. Таким образом, молодой человек учится анализировать полученный ценностный, социальный, творческий, эмоциональный опыт; понимать свои сильные и слабые стороны, осуществлять поиск стратегий самосовершенствования. На этом этапе формируются в большей степени аксиологический, когнитивный, эмоциональный компоненты социальной креативности. Используются методы контроля и самоконтроля в воспитании, методы самовоспитания. Основными средствами здесь выступают анализ результатов деятельности; самоанализ действий; поиск студентом путей самосовершенствования.

Для определения эффективности выделенных условий нами была организована опытно-экспериментальная работа. Экспериментальная группа студентов была вовлечена в досуговую деятельность по выбранным ими же социальным направлениям. Перед планированием социально значимых мероприятий экспериментальной группе была дана возможность изложить свои идеи относительно социальных проблем, стоящих перед обществом. В результате беседы со студентами был выявлен следующий круг проблем: экологические проблемы, проблема патриотизма граждан, поддержки пожилых и маломобильных граждан, зависимости от социальных сетей и навязанного ими образа жизни, алкоголизм/наркомания, уровень жизни населения, положение молодежи, состояние морали и нравственности, терроризм. На основании полученных ответов были организованы встречи студентов с социально активными людьми. На встречу были приглашены все студенты, участвующие в формирующем этапе эксперимента, а также эковолонтеры (направления: отчистка загрязненных территорий; сортировка и переработка мусора; забота о животных; восстановление леса; экопросветительская работа), экоблогеры, представители студенческих советов образовательных организаций. Эковолонтеры рассказали о современном состоянии экологических проблем и способах их решения; о возникающих трудностях, с которыми они сталкиваются в процессе волонтерства. Экоблогеры продемонстрировали возможности блогинг-направления в преодолении экологических трудностей, а представители студенческих советов о способах и формах участия студентов в экологических мероприятиях. В процессе встречи студенты задавали интересующие их вопросы, обсуждали перспективы участия в экоделах, потренировались аргументированно рассказывать об экологических проблемах и отвечать на возражения. После встречи с экоактивистами с участниками эксперимента была проведена рефлексивная беседа. «Сейчас многие говорят об экологических проблемах, но я и не знал, что есть так много способов поучаствовать в их решении. И каждый человек может выбрать деятельность по душе и по своим возможностям. Думаю, что участие в решении экопроблем принесет отличный опыт и новые знакомства» (Иван В., уровень сформированности социальной креативности на констатирующем этапе эксперимента – 58%). После встреч с социально активными людьми перед студентами был поставлен вопрос «В чем Вы уже сейчас можете помочь обществу?». Были получены следующие ответы: «соблюдать экологические правила самим и рассказывать о них другим людям», «поучаствовать в экологических акциях», «уделить внимание людям, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях», «поучаствовать в патриотических акциях». Далее был задан вопрос «В каких видах активности вам бы хотелось поучаствовать в свое свободное время?». Были получены следующие ответы: «поучаствовать в работе военно-патриотических клубов/волонтерских объединениях», «поучаствовать в разовых социальных акциях», «подготовить культурно-творческие мероприятия».

На основании полученных ответов студентам, которые проявили желание участвовать в работе военно-патриотических клубов и волонтерских объединениях, было оказано содействие по вступлению в их ряды. Кроме того, со всеми студентами, проявившими желание поучаствовать во время досуга в решении социальных проблем, был разработан совместный план мероприятий. Данный прием был использован с целью соблюсти принцип добровольности (предоставить, таким образом, студенту право выбора интересной для них деятельности и формировать мотивационный компонент) и принцип субъектности (для создания условий для развития социальной активности, проявления самостоятельной активности). Процесс обсуждения со студентами социальных проблем, их роли в решении этих проблем позволил молодым людям по-новому взглянуть на социальную ситуацию в жизни общества, укрепить понимание ценности человека и природы, осознать важность и значимость собственных действий. В процессе планирования деятельности студенты обсуждали цель социально значимых мероприятий и планируемый результат, способы их проведения. Студенты проявляли творческий подход при обсуждении акций, свою личностную позицию, уважение к мнению другого человека. Для того чтобы каждый мог проявить свою инициативность, было предложено сначала самостоятельно продумать 1–3 мероприятия, его название, цель, предполагаемый результат, ход; далее представить это мероприятие группе студентов. Если мероприятия оказывались похожими по цели и планируемому результату, то студентам предлагалось оптимизировать мероприятие совместно с идеями друг друга.

По результатам первого патриотического квеста были получены диаметрально противоположные отзывы от «получилось совсем не так как планировалось» (Иван Д., уровень социальной креативности — 58%) до «все прошло как надо, это просто отлично, думал, не справлюсь» (Виктор М., уровень социальной креативности – 45%). Стоит отметить неадекватность рефлексивных отзывов, т.к. первое мероприятие проходило с недочетами: молодые люди большей частью были привязаны к тексту, действия были не всегда согласованы, плохо понимали настроение других курсантов. После первого патриотического квеста было предложено обсудить и доработать детали, перераспределить роли в микрогруппах. Доработанный квест был представлен студентам второго общежития. После проведения мероприятия самооценка студентов изменилась. Пессимистично настроенные участники эксперимента начали замечать свои успехи, а студенты с завышенным отношением к своей деятельности стали адекватно отмечать недостатки своих действий. Качество мероприятия повысилось, появилась согласованность в действиях, снизился уровень привязанности к тексту, стало появляться больше креативных решений в возникающих ситуациях. «Поначалу я думал, что все зря, что курсанты не захотят участвовать в патриотическом квесте, но оказалось, что я ошибался. Удовольствие от мероприятия получили все, и мы, и организаторы, и участники. Думаю, что все, что мы сделали, не зря, так как у людей должно быть чувство гордости за те подвиги, которые совершали люди во время Великой Отечественной войны. Если бы не они тогда, то не было нас сейчас. Важно это помнить» (Артем К., уровень социальной креативности – 41%). По окончании проведения патриотических квестов с участниками эксперимента был проведен результативно-рефлексивный этап. В рамках этого этапа студентам было предложено оценить значимость данного мероприятия для общества и проследить личностные изменения в процессе подготовки к квесту. «Когда мы разговаривали с сокурсником об этом квесте, и он сказал, что ему было интересно и весело, то мне стало очень приятно. Здорово, что мы поговорили о важном отрезке истории в увлекательной форме. Надеюсь, кого-то геройские подвиги участников ВОВ заставят задуматься. Что касается моего развития, то оно несомненно было. Пока мы готовили материал, искали способы его необычной подачи, я многое узнал. Тренинг ораторского мастерства – тема для отдельного разговора. Мне кажется, его всем надо пройти» (Олег И., уровень социальной креативности – 67%). «Думаю, что все, что мы делали, оказалось не зря. У нас, инициаторов мероприятия, появился хороших опыт организации подобных дел, другие студенты вспомнили о героях, поразмыслили о значении их подвигов. Возможно, это что-то может изменить в сознании всех участников квеста» (Артем К., уровень социальной креативности – 41%).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов в контрольной и экспериментальной группах показал, что в экспериментальной группе у студентов уровень сформированности компонентов социальной креативности значительно возрос (коэффициент Стьюдента: $t_{эмп}$ = 12,7), в то время как в контрольной группе изменения недостаточно существенны (коэффициент Стьюдента: $t_{эмп}$ = 1,6).

Содержательный анализ и обработка полученных в исследовании результатов в экспериментальной группе могут служить доказательством эффективности выделенных педагогических условий формирования социальной креативности студентов в условиях досуговой деятельности.

Перспективы дальнейшего изучения исследуемой проблемы могут быть связаны с определением возможностей формирования каждого из выделенных компонентов социальной креативности, включая обоснование и создание в образовательном процессе соответствующих педагогических условий.

Библиографический список

1. *Закон об образовании*. Available at: http://zakon-ob-obrazovanii.ru
2. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года*. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 (последняя редакция). Available at: htpp://consultant.ru/document
3. *Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996–р (последняя редакция). Available at: htpp://consultant.ru/document
4. Федеральные государственные образовательные стандарты. *ФГОС*: официальный сайт. Available at: https://fgos.ru/
5. Ермакова Е.С. Социальная креативность студентов различных направлений профессиональной подготовки. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2019; № 2: 87–100.
6. Кудрань В.А. *Развитие креативности подростков средствами информационных технологий в условиях клубной общности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2021.
7. Калинина Н.В. Возможности студенческого самоуправления в формировании социальной креативности будущих педагогов. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2019. № 8-2 (86): 69–71.
8. Мороз В.В. *Аксиологические основания развития креативности студентов университета*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2015.

References

1. *Zakon ob obrazovanii*. Available at: http://zakon-ob-obrazovanii.ru
2. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 № 474 (poslednyaya redakciya). Available at: htpp://consultant.ru/document
3. *Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 № 996-r (poslednyaya redakciya). Available at: htpp://consultant.ru/document
4. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. *FGOS*: oficial'nyj sajt. Available at: https://fgos.ru/
5. Ermakova E.S. Social'naya kreativnost' studentov razlichnyh napravlenij professional'noj podgotovki. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2019; № 2: 87-100.
6. Kudran' V.A. *Razvitie kreativnosti podrostkov sredstvami informacionnyh tehnologij v usloviyah klubnoj obschnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2021.
7. Kalinina N.V. Vozmozhnosti studencheskogo samoupravleniya v formirovanii social'noj kreativnosti buduschih pedagogov. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2019. № 8-2 (86): 69-71.
8. Moroz V.V. *Aksiologicheskie osnovaniya razvitiya kreativnosti studentov universiteta*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2015.

*Статья поступила в редакцию 14.08.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-93-95

***Elina E.N**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: elena-elina2008@yandex.ru*

***Babak T.P.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: tpbabak@gmail.com*

**LEXICOGRAPHICAL PRESENTATION OF LINGUOCULTURE IN A LEARNER'S FRAME DICTIONARY.** In modern science, the prevailing paradigm principles are the principle of anthropocentrism – the study of linguistic facts, taking into account the human factor and expansionism – interdisciplinarity. Cognitive linguistics and linguoculturology arose at the junction of the fields of scientific knowledge, bringing to the forefront of science the study of language as a reflection of human culture. The modern understanding of the principle of anthropocentrism is associated with the achievements of cognitive science, which deals with human thinking, methods of obtaining, storing and processing knowledge that is stored in a compressed form, that is, in the form of cognitive mental structures – frames. The idea of using cognitive models in a new genre of educational vocabulary is to represent knowledge about linguoculture in the form of frames. The frame contains the idea of a stereotype, which correlates with the culture of a native speaker. An attempt to present linguoculture within the framework of the anthropocentric paradigm, taking into account modern achievements in cognitive science, linguoculturology, methods of teaching Russian as a foreign language, lexicography in a learner's frame dictionary, seems promising and relevant.

*Key words:* **anthropocentrism, expansionism, linguoculturology, frame, lexicography, frame learner's dictionary, frame method of word selection, frame dictionary entry**

***Е.Н. Елина,** канд. пед. наук, доц., КГПУ имени В.П. Астафьева, г. Красноярск,E-mail: elena-elina2008@yandex.ru*

***Т.П. Бабак,** канд. филол. наук, доц., КГПУ имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: tpbabak@gmail.com*

# ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ ВО ФРЕЙМОВОМ УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ

В современной науке превалирующими парадигмальными принципами являются принцип антропоцентризма – изучения языковых фактов с учетом человеческого фактора и экспансионизма – междисциплинарности. На стыке областей научного знания возникили когнитивная лингвистика, лингвокультурология, выдвигающие на авансцену науки изучение языка как отражение человеческой культуры. Современное понимание принципа антропоцентризма связывают с достижениями когнитивистики, занимающейся человеческим мышлением, способами получения, хранения и переработки знаний, которые хранятся в сжатом виде, то есть в виде когнитивных ментальных структур – фреймов. Идея применения когнитивных моделей в новом жанре учебного словаря заключается в представлении знаний о лингвокультуре в виде фреймов. Во фрейме заложена идея стереотипа, которая соотносится с культурой носителя языка. Попытка презентации лингвокультуры в рамках антропоцентрической парадигмы с учетом современных достижений когнитивной науки, лингвокультурологии, методики преподавания русского языка как иностранного, лексикографии во фреймовом учебном словаре представляется перспективной и актуальной.

*Ключевые слова:* **антропоцентризм, экспансионизм, лингвокультурология, фрейм, лексикография, учебный фреймовый словарь, фреймовый способ отбора слов, фреймовая словарная статья**

Современная наука характеризуется превалированием антропоцентрической макропарадигмы и множеством микропарадигм. Среди парадигмальных принципов в качестве основополагающих выделяют принципы антропоцентризма – изучения языковых фактов с учетом человеческого фактора и экспансионизма – междисциплинарности, то есть связи лингвистики с другими науками. На стыке областей научного знания возникают когнитивная лингвистика, этнолингвистика и лингвокультурология как «новейшее «молекулярное» соединение в границах последней» [1]. Симбиоз методологического аппарата данных наук позволяет нетрадиционно представлять лингвокультуру в лексикографических произведениях нового типа, в частности во фреймовом учебном словаре. Это и определяет актуальность тематики исследования.

Объектом исследования выступает лексикографическое произведение – учебный фреймовый словарь, предметом является новый формат представления лингвокультуры в данном типе словаря.

Целью настоящей статьи является демонстрация лингвометодического и лексикографического потенциала учебного фреймового словаря как средства презентации лингвокультуры в рамках антропоцентрической парадигмы с учетом современных достижений когнитивной науки, лингво-

культурологии, методики преподавания русского языка как иностранного, лексикографии.

Для достижения цели были решены следующие задачи: произведен анализ последних публикаций; определен терминологический аппарат; выделены основные принципы и подходы, в рамках которых проводится исследование; произведена учебная выборка для фреймовой словарной статьи; составлена фреймовая словарная статья.

Научная новизна проблематики данной статьи состоит в инновационном формате презентации лингвокультуры на основе лингвометодических и лексикографических потенций учебного фреймового словаря.

Теоретическая и практическая значимость представленного в статье исследования заключается в генерализации основных теоретических положений когнитивной лингвистики, методики преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурной лексикографии с целью их применения в практической области: поиска новых форматов представления знаний о лингвокультуре изучаемого языка.

Ведущими методами исследования явились анализ, синтез, метод сплошной выборки.

В настоящее время на авансцену выходит изучение языка как продуктивного способа интерпретации человеческой культуры. Это объясняется тем, что язык есть ключ к системе человеческой мысли, к природе человеческой психики, он служит для характеристики нации, что нашло отражение в задачах лингвокультурологии как науки, в которые входят изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета. В научной и методической литературе равнозначно используются термины «лингвокультурный подход» и «лингвокультурологический подход».

Необходимость изучения языка и культуры в практике преподавания иностранных языков подчеркивается в работах П.В. Щербы, Д.Н. Шмелева, Ю.Д. Апресяна, Ю.Н. Караулова, Т.В. Веракши и многих других ученых. Этому «способствовала макролингвистическая проблематика: язык vs общество/культура/личность» [1]. При этом особое внимание обращается на то, что язык и культура могут сопоставляться как «независимые, автономные семиотические системы, во многих отношениях структурно изоморфные и взаимно отображенные. Система языковых значений соотносится в интерпретативном режиме с культурной компетенцией носителей языка. Концептуальное наполнение этой компетенции – одна из характерных черт менталитета народа… в языке через систему характерных для него образов, эталонов, стереотипов, символов и т. п. опредмечено мировидение народа и его миропонимание, осознаваемые в контексте культурных традиций» [2]. Именно эта соотносительность и обусловливает то, что язык не только отображает действительность в форме ее наивной картины и выражает отношение к ее фрагментам с позиций ценностной картины мира, но и воспроизводит из поколения в поколение культурно-национальные установки и традиции народа – носителя языка и «может рассматриваться в качестве орудия культуры, даже одной из ее ипостасей и может описываться через признаки, общие для всех явлений культуры» [2].

По мнению В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой, «коммуникация на новый современный манер требует от ее участников большого количества историко-культурных знаний и навыков облекать эти знания в слово и воспринимать в слове» [3], которые зафиксированы в словарях. При этом И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.А. Мильруд, С.Г. Тер-Минасова и другие уделяют внимание вопросам, связанным с использованием русского языка как инструмента общения в диалоге культур. Современное общество требует от человека владения если не несколькими, то хотя бы одним иностранным языком. Но даже при достаточно хорошем знании языка собеседника коммуникация между представителями разных стран/лингвокультур часто бывает затруднена, так как О.К. Ансимова считает, что изучающему язык иностранцу необходимо преодолеть не только языковой барьер, но и культурный, так как людей в каждой из национальных общностей связывают не только язык, политические институты и законы, но и общие культурные ценности и аллюзии их общего языка [4].

Вышеназванные тенденции находят отражение и в лексикографии. Современная лексикография, как указывает Ю.Д. Апресян, – это «синтез филологии культуры в широком смысле слова» [5], так как коррелятивные связи языка и культуры, как отмечают исследователи, многообразны, устойчивы и крепки. Одним их векторов развития лексикографии становится создание активных словарей антропоцентрической и лингвокультурной направленности, обсуждение которых представлено в исследованиях Л.А. Балобанова, В.А. Кисилева, И.Н. Савченкова, Н.А. Максимчук, Т.Г. Никитина, Е.И. Зиновьева, С.Н. Белухина, Л.Н. Чулкина и других. Ученые рассматривают антропоцентризм как принцип исследования в современных работах, который, как уточняет Л.Н. Чулкина, заключается в том, что научные объекты изучаются по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности. «В типологии словарей противопоставляются текстоцентрические (системоцентрические) – антропоцентрические словари. В них в том или ином виде моделируются и отражаются механизмы функционирования языковой личности (ЯЛ) как типичного представителя данной языковой общности в определенный период ее существования» [6].

Иностранцам, изучающим русский язык, адресованы чаще всего лингвострановедческие словари, а в последнее время – лингвокультурные, способствующие изучению культуры и истории страны через описание культурного компонента значений составляющих их единиц. В связи с этим активно развивается лингвокультурная лексикография как одно из направлений лингвокультурологии, и появляется необходимость выделения отдельной области теоретического исследования и практической разработки проблем, связанных с лексикографированием лингвокультуры, – лингвокультурографии [5].

В такой ситуации «формирование единого культурного пространства посредством словаря, способного выступать в роли «зеркала культуры», приобретает особую значимость, когда говорящему для адекватной коммуникации необходимо преодолеть не только языковой барьер, но и культурный [5].

В данной статье предпринята попытка представить лингвокультуру в учебном фреймовом словаре на основе принципа антропоцентризма и в рамках лингвокультурного подхода.

Поскольку в современном понимании антропоцентрический принцип связывают с достижениями лингвистов в области когнитивистики – науки, занимающейся человеческим мышлением, способами получения, хранения и переработки знаний, то он прослеживается во фреймовом учебном словаре, с одной стороны, во фреймовом способе отбора слов, а с другой стороны, во фреймовом способе организации лексики. Г.А. Тюрина отмечает, что в понятии «фрейм» заложена идея стереотипа, которая соотносится с культурой носителя языка. «Фрейм конкретизирует то, что в данной культуре характерно и типично, так фреймы «Образование в Англии» и «Образование в России» будут включать разные компоненты знаний» [7]. Особенности фрейма как ментальной структуры позволяют представить языковую систему в новом ракурсе через призму восприятия языковой картины мира и культуры русского человека во ФС. На основе антропоцентрического принципа конструируется содержание ФС, отражающее ЯКМ носителей русского языка.

Лингвокультурный подход реализуется во ФС следующим образом [7]:

1. Семантическая структура словаря отражает ЯКМ, характерную для носителей русского языка.

2. Используя ФС в учебном процессе, студенты учатся воспринимать ту часть действительности, зафиксированную в словаре, и сравнивают ее со своей национальной культурой и языковой картиной мира

3. ФС способствует формированию вторичной языковой личности, проникновению в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры народа целевого языка. Следовательно, методической задачей словаря является трансляция лингвокультурных знаний для формирования вторичной языковой личности, и его актуальность с позиции лингвокультурного подхода очевидна [7]. В словаре представлены объективированные лексиколизированные фреймы, закрепленные в языковом сознании и коммуникативном поведении носителей русского языка. Иначе говоря, фреймы доносят до читателя словаря знания о стереотипах речевого поведения русских в типичных ситуациях общения, знакомят читателя с культурными стереотипами, а также как с русской общенациональной, так и региональной языковой картиной мира.

Слова сопровождаются переводом на китайский язык. Для лучшего запоминания фреймовая словарная статья снабжена иллюстрациями, создающими опорный образ, что способствует целостности восприятия лексики.

Создание учебной выборки для фреймовой словарной статьи соответствует следующим требованиям: выборка для ФС определяется современными требованиями учебной лексикографии к словарю и лингводидактическими принципами отбора слов, а ее содержание связано с определенным языковым корпусом и программой обучения, источником учебной выборки выступают современные учебники, тематические словари и учебные пособия по РКИ.

Адекватность содержания отобранного языкового и речевого материала проверялось в ходе экспериментального обучения. Первый этап предполагал прогнозирование стереотипного набора знаний по данной ситуации, второй – формирование фрейма «Красноярск», третий – это выделение субфреймов: «история Красноярска» и «на экскурсии по Красноярску». На последнем этапе происходило лингвистическое прогнозирование – отбор слов для объективации (лексикализации) фреймов и субфреймов.

Учебная выборка для фреймовой словарной статьи «Красноярск» включает следующий лингвокультурологический материал [8]:

– участники: китаянка Ли Пин и жительница города, эрудированная студентка педагогического университета КГПУ им. В.П. Астафьева;

– типичные действия: встречаться/встретиться в субботу, в воскресенье; показывать/показать город, музеи, кинотеатры, достопримечательности; рассказывать/рассказать о городе; показывать достопримечательности; садиться/сесть в автобус; ездить/поехать с пересадкой; возить/довозить до часовни; приглашать/пригласить в ресторан; видеть/увидеть здания, достопримечательности; ходить на концерты; слушать оперную и симфоническую музыку; плавать/поплавать на яхте под парусом; гулять/погулять по городу;

– предметы и объекты, связанные с историей основания Красноярска: Красный Яр, кирпичное строение, деревянная сигнальная башня/башенка, острог (небольшая крепость с высоким деревянным забором);

– участники, связанные с историей основания города: казаки-первопоселенцы, казаки, часовые, воинственные племена, горожане;

– типичные действия: следить за врагом; разжигать сигнальный костёр; готовиться/приготовиться к обороне; жить; селиться/поселиться; называть;

– типичные действия, связанные с развитием города: строить/построить дом(а), железную дорогу, Транссибирскую магистраль, железнодорожный мост, музей, драматический театр;

– типичные действия, связанные с историей города во время Второй мировой войны: эвакуировать заводы, оборудование, станки;

– мероприятия в г. Красноярск: праздник «День города», парад(ы) на Красной площади; концерты популярных звёзд эстрады; парусная регата на Красноярском море;

– спортивные события: соревнования по различным видам спорта; чемпионат мира по вольной борьбе;

– достопримечательности и места отдыха: часовня, Коммунальный мост, остров Отдыха, Центральный стадион, Дворец спорта, Театральная площадь, Театр оперы и балета, Драматический театр имени А.С. Пушкина, музыкальный театр, краеведческий музей, музей И. В. Сурикова, картинная галерея, смотровая площадка;

– реки: Кача, Енисей;

– заводы: цементный, цветных металлов, алюминиевый, машиностроительный;

– известные персоналии: Андрей Дубенский – основатель города; И.В. Суриков – известный русский художник; Дмитрий Хворостовский – известный во всём мире певец; Иван Ярыгин – олимпийский чемпион по вольной борьбе;

– излюбленные места отдыха горожан: концертный комплекс на Стрелке; Биг-Бен – башня с часами; проспект Мира; Центральный парк; площадь Революции; фан-парк «Бобровый лог», национальный заповедник «Столбы»; скалы Так-Мак, Перья, Дед; канатно-кресельная дорога на смотровую площадку; Красноярское море; водохранилище, образованное плотиной Красноярской гидроэлектростанции;

– административные здания: мэрия/муниципалитет; здание Краевой администрации, где работает губернатор, правительство края и заседают депутаты Законодательного собрания Красноярского края.

Примером презентации лингвокультуры является фрагмент фреймовой словарной статьи из учебного фреймового словаря «**КРАСНОЯРСК» 克拉斯诺亚尔斯克:**

| | |
|---|---|
| Казаки-первопоселенцы | 移民哥萨克人 |
| часовые | 哨兵 |
| охранять (охраняю, охраняешь...) + 第四格 | 保卫 |
| ~ город (следить, не приближаются ли к Красноярску враги) | (保卫城市（克拉斯诺亚尔斯克市）以防敌人进攻 |
| строить (строю, строишь, строит…) / построить +第四格 | 建筑 |
| ~ часовню, ~ смотровую площадку, ~ острог, ~ первые дома | ~小礼拜堂，~参观台，~牢狱，~第一房子 |
| жечь (жгла, жёг…) /разжигать +第四格 ~ сигнальный костер | 点起营火信号 |
| готовиться (готовлюсь, готовишься) к обороне города | 准备防守城市 |
| воинственные племена | 好战的部族 |
| нападать (нападаю, нападаешь…) на +第二格 | 袭击 (攻击) |
| ~ жителей города, казаков | 袭击市民、哥萨克人 |
| студенты | 大学生 |
| туристы | 旅客 |
| жители Красноярска, красноярцы, красноярец | 克拉斯诺亚尔斯克市的人 |
| осматривать/осмотреть (осмотрю, осмотришь, осмотрит…) | 参观 |
| ~ достопримечательности Красноярска | 克拉斯诺亚尔斯克市的名胜古饥 |
| фотографировать | ~照相 |
| посещать/посетить (посещу, посетишь…) +第四格~ музей, парк, театр | 去参观 ~博物馆、~公园、~剧场 |
| показывать/показать (покажу, покажешь…) + 第四格 ~ достопримечательности | 给…看 ~名胜古饥 |
| рассказывать/рассказать (расскажу, расскажешь…) о +第六格 ~ достопримечательностях Красноярска | 讲关于 ~克拉斯诺亚尔斯克市的名胜古饥 |

В процессе учебной выборки и формирования фреймовой словарной статьи учитывалась лингвокультурная информация о Красноярске. Задействование методологического аппарата когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и методики преподавания русского языка не только способствовало по-новому презентовать лингвокультуру в данном типе лексикографического произведения, популяризировать отечественную лингвокультуру для иностранцев, изучающих русский язык, но и позволило посредством реализации задач исследования достичь цели. Участники, выбрав роли, на базе фреймовой учебной статьи конструируют диалоги, взаимодействуют между собой во время виртуальной экскурсии по городу, показывая и рассказывая о городе. Разнообразные исторические артефакты, достопримечательности, а также природные объекты и инфраструктура, на наш взгляд, отражают и «отсвечивают» культурную и социальную сферу города, представляющую особую ценность для иностранцев. Таким образом, данная подача лингвокультуры может быть востребована в национально ориентированных словарях, что и очерчивает перспективу исследования.

Библиографический список


1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001; № 1: 64.
2. Катермина В.В. *Лингвокультурный потенциал лексикографии как науки*. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/228904007
3. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. *Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2001: 17.
4. Ансимова О.К. Лексикографические решения в описании лингвокультуры: отечественные словари vs зарубежные словари. *Филологические науки. Лингвистика*. 2015; № 4 (42): 24.
5. Анисимова О.К. Лингвокультурография как отдельная филиация общей лексикографии. *Актуальные вопросы теории и практики лигвострановедческой лексикографии*: материалы Международной научно-практической конференции. Пенза, 2012: 12–18.
6. Елина Е.Н., Кузнецова Л.И. *Когнитивные основания учебного фреймового словаря.* Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2016: 80–84.
7. Тюрина Г.А. *Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
8. Елина Е.Н., Кузнецова Л.И. *Русско-китайский фреймовый словарь*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018: 151–157.


References


1. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; № 1: 64.
2. Katermina V.V. *Lingvokul'turnyj potencial leksikografii kak nauki*. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/228904007
3. Kostomarov V.G., Burvikova N.D. Starye mehi i molodoe vino. *Iz nablyudenij nad russkim slovoupotrebleniem konca XX veka*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2001: 17.
4. Ansimova O.K. Leksikograficheskie resheniya v opisanii lingvokul'tury: otechestvennye slovari vs zarubezhnye slovari. *Filologicheskie nauki. Lingvistika*. 2015; № 4 (42): 24.
5. Anisimova O.K. Lingvokul'turografiya kak otdel'naya filiaciya obschej leksikografii. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki ligvostranovedcheskoj leksikografii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza, 2012: 12-18.
6. Elina E.N., Kuznecova L.I. *Kognitivnye osnovaniya uchebnogo frejmovogo slovarya.* Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2016: 80-84.
7. Tyurina G.A. *Frejmovyj sposob organizacii leksiki v prakticheskom kurse russkogo yazyka kak inostrannogo*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
8. Elina E.N., Kuznecova L.I. *Russko-kitajskij frejmovyj slovar'*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2018: 151-157.


*Статья поступила в редакцию 10.08.23*

УДК 378.8

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-95-98

***Abieva N.M.,*** *senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: aceloti@yandex.ru*
***Djamaldinova Sh.O.,*** *senior lecturer, Samarkand State Medical University (Samarkand, Uzbekistan), E-mail: Djamaldinovashaxlo@mail.ru*

**ETHICS OF COMMUNICATION AS A KEY ASPECT OF THE "DOCTOR'S SPEECH CULTURE" DISCIPLINE IN A MEDICAL UNIVERSITY.** The article discusses a current problem of compliance with the ethics of communication between a doctor and a patient. The authors of the article conduct a survey of medical university students about their satisfaction with communication with a doctor in order to identify factors influencing the communication between doctor and patient.

The authors prove that the translators of ethical knowledge are the humanities, in particular the philological discipline “Culture of Doctor’s Speech,” which is designed to form communicative competencies sufficient for a multi-level process of communication between a doctor and a patient. Language material has been collected that demonstrates insufficient attention to speech practice in the field of medicine, the consequences associated with violation of the ethical aspect of speech culture are described, and justification is given for the leading role of the ethical side of communication between a doctor and a patient in the implementation of the academic discipline “Doctor’s Speech Culture” in a medical university, since the ethical side of speech culture acts as a criterion for the moral development of a doctor’s personality.

*Key words:* **culture of speech, ethics, communication, doctor’s speech, ethical norms, iatrogeny**

***Н.М. Абиева,*** *доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: aceloti@yandex.ru*
***Ш.О. Джамалдинова,*** *доц., Самаркандский государственный медицинский университет, г. Самарканд, E-mail: Djamaldinovashaxlo@mail.ru*

# ЭТИКА ОБЩЕНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА РЕЧИ ВРАЧА» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается актуальная проблема соблюдения этики общения между врачом и пациентом. Авторами статьи проведен опрос студентов медицинского вуза об удовлетворенности общением с врачом с целью выявления факторов, влияющих на коммуникацию врача и пациента. Авторы доказывают, что трансляторами этического знания являются гуманитарные дисциплины, в частности филологическая дисциплина «Культура речи врача», которая призвана сформировать коммуникативные компетенции, достаточные для многоуровневого процесса общения между врачом и пациентом. Собран языковой материал, демонстрирующий недостаточное внимание к речевой практике в области лечебного дела, описаны последствия, связанные с нарушением этического аспекта культуры речи, а также дается обоснование ведущей роли этической стороны общения врача с пациентом при реализации учебной дисциплины «Культура речи врача» в медицинском вузе, поскольку этическая сторона культуры речи выступает критерием нравственного развития личности врача.

*Ключевые слова:* **культура речи, этика, коммуникация, речь врача, этические нормы, ятрогения**

Этика общения между индивидами базируется на неинституциональных нормах морали, которые регулируются и определяются личностью самостоятельно. Мораль подразумевает этические идеалы, которые передаются через традиционные ценности: справедливость, сочувствие, преданность, уважение прав и достоинств личности. Формирование этих ценностных модусов необходимо в медицинских вузах, поскольку профессия врача предполагает коммуникацию по модели «человек – человек».

Проблемы соблюдения норм этики общения в медицинской среде являются злободневными отчасти в связи с тенденциями технократизации мышления в ущерб гуманитарному.

Актуальность этого вопроса подтверждают исследования последних лет. Филологи-лингвисты и педагоги указывают на внимание к речи современного врача в аспекте использования медицинской терминологии [1], описаны ошибки в общении врача и пациента, приводящие к ятрогении, на основе архивных материалов психиатра М.О. Герцберга «Еще о профессиональной культуре врача» (1967) [2].

Речь врача, как правило, негативная, становится материалом для лингвистических исследований. Так, упрек врача, выраженный в форме риторического вопроса, становится ятрогенным фактором [3]. Кроме того, вопросу гуманизации медицинского образования посвящена статья Митрофановой К.С., в которой ведущая роль в становлении личности студента-медика отдается филологическим дисциплинам [4]. Об этике общения с пациентами говорят следующие исследователи: Каретникова А.Ю. [5], Бородина К.М. [6], Турчина Ж.Е., Нор О.В. и др. [7].

Опыт проведения мониторингов в медицинских вузах по исследованию удовлетворенности работодателей качеством подготовки молодых специалистов-выпускников показывает недостаточно сформированные коммуникативные навыки молодых специалистов, что требует принятия корректирующих мероприятий, а именно – усиления гуманитарных филологических дисциплин. На наш взгляд, трансляторами этического знания являются гуманитарные дисциплины, в частности филологическая дисциплина «Культура речи врача», которая призвана сформировать коммуникативные компетенции, достаточные для многоуровневого процесса общения между врачом и пациентом.

Целью данного исследования является обоснование ведущей роли этической стороны общения врача с пациентом при реализации учебной дисциплины «Культура речи врача» в медицинском вузе.

Задачи исследования: проанализировать имеющийся теоретический опыт, провести анкетирование, отобрать языковой материал.

Научная новизна определяется значимостью гуманитарных дисциплин, а именно филологических, в формировании личности врача.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы могут быть использованы для разработок методических рекомендации для преподавателей для повышения качества высшего образования.

Методология и методы исследования: для выявления степени удовлетворенности общением с врачами и медицинским персоналом в клиниках и больницах среди студентов медицинского вуза было проведено анкетирование, в котором участвовало 45 опрашиваемых, обучающихся на 2 и 3 курсах по специальности «Лечебное дело».

В анкете были представлены следующие вопросы:

– Частную или государственную поликлинику вы посетили?
– Довольны ли вы общением с врачом?
– Как прошло приветствие и знакомство?
– Удалось ли вам в полной мере обсудить проблему, с которой вы пришли к врачу? Что помешало?
– Выслушал ли вас врач? Перебивал ли вас врач во время консультации?
– Согласовывал ли врач с вами планирование лечения?
– Использовал ли врач неизвестную терминологию в беседе с вами или, напротив, слишком упрощал свою речь?
– Продолжили бы вы дальнейшее сотрудничество с врачом? и др.

Данные вопросы нацелены на выявление факторов, влияющих на коммуникацию врача и пациента на разных этапах общения во время приема. Система вопросов составлена так, чтобы оценить первое впечатление от общения с врачом (приветствие и знакомство), возможность пациента в полной мере описать свои симптомы (обсуждение проблемы), оценить удовлетворённость пациента во время планирования лечения (постановка диагноза и лечение), а также оценить, готов ли пациент продолжить наблюдение у данного врача (дальнейшее сотрудничество с врачом/клиникой).

Результаты исследования: 67% опрошенных посетили частные медицинские учреждения и 33% – государственные.

73% опрошенных, посетивших частные клиники, остались удовлетворены/довольны общением с врачом и продолжили бы дальнейшее взаимодействие с данным врачом. 27% опрошенных, посетивших частные клиники, отметили неудовлетворенность общением с врачом и нежелание повторной коммуникации.

Среди опрошенных, посетивших государственные медицинские учреждения, большая часть – 88% – выразила крайнюю неудовлетворённость от общения с врачом и медицинским персоналом.

Основными проблемами в коммуникации опрошенные называли следующие:

1. Приветствие и знакомство: врач не здоровается, не называет по имени пациента, молчит, когда пациент входит в кабинет, пациент не знает «с чего начать» в объяснении своей проблемы, врач не смотрит на пациента во время беседы.
2. Обсуждение проблемы, с которой пришел пациент: врач перебивал, не давал закончить свой рассказ, отвлекался на разговор с медсестрой, обесценивал жалобы пациента, демонстрировал равнодушие.
3. Постановка диагноза, лечение: врач не сообщил диагноз, использовал неизвестные термины и не объяснял их значение, не отвечал на возникшие вопросы по назначенным препаратам и процедурам, не посвятил пациента в ход лечения и диагностики, т. к. пациент несведущ в этих вопросах.
4. Дальнейшее сотрудничество с врачом/клиникой: общение с врачом отставило негативные впечатления, после него осталось много вопросов, эмоциональное состояние ухудшилось, не хочется продолжать наблюдаться у этого врача.

Стоит отметить и положительные комментарии по поводу каждого аспекта, отмеченные респондентами:

1. Приветствие и знакомство: врач знает пациента по имени, улыбается при виде пациента, общение с врачом дается легко, благоприятная атмосфера.
2. Обсуждение проблемы, с которой пришел пациент: выслушивал внимательно, задавая уточняющие вопросы, сочувствовал.
3. Постановка диагноза, лечение: объясняет каждый шаг лечения, общается на равных.
4. Дальнейшее сотрудничество с врачом/клиникой: после общения с врачом снизилось тревожное состояние, врач успокоил, хочется продолжать наблюдаться у этого врача.

Результаты эксперимента показывают, что требования к коммуникативным навыкам врачей и медперсонала в частных медицинских учреждениях гораздо выше, и соблюдаются они в значительно большей степени, чем в государствен-

ных. Причиной этому является ряд социальных явлений: смещение медицинской деятельности в сферу услуг, поддержание конкурентоспособности частных медицинских центров, которые делают акцент не только на качестве медицинских услуг, но и на соблюдении клиентоориентированности.

Более того, эксперимент проводился также с целью рефлексии по поводу развития собственной коммуникативной компетенции и возможности наблюдения самими студентами-медиками в качестве пациентов за слабыми сторонами в коммуникации врача и пациента.

Данный эксперимент выявляет очевидную проблему, существующую в медицинских вузах, а именно – недостаточное внимание к речевой практике в области лечебного дела. Данный вопрос непосредственно связан с местом такой дисциплины, как «Культура речи врача», в рамках гуманитарного, социального и экономического цикла в вариативной части учебного плана специальности «Лечебное дело». Ограниченное количество часов (72) дает лишь обзорное представление о содержании основных разделов дисциплины: о понятиях языка и речи, культуре речи, её коммуникативном и этическом аспектах.

Профессионально ориентированная культура речи – это сформированные компетенции, позволяющие будущему медицинскому работнику успешно взаимодействовать с пациентами, родственниками пациентов, с другим медицинским персоналом (коллегами).

Культура речи в широком смысле включает несколько аспектов: нормативный, коммуникативный и этический.

Нормативный аспект относится к изучению лексических, морфологических, синтаксических, орфоэпических норм литературного русского языка – это знания, которые позволяют врачу не допускать ошибок в употреблении слов, в построении синтаксических единиц, в произношении.

Коммуникативный аспект включает понимание правильности, точности, выразительности речи, сознательное использование тех или иных речевых единиц с учетом цели высказывания.

Проблемы в коммуникации, указанные респондентами, относятся в первую очередь к этическому аспекту профессиональной культуры речи врача, который подразумевает понимание и знание языкового поведения, основанного на морально-нравственном взгляде на звучащую речь. Этический аспект включает знание норм поведения, этикета общения с учетом понимания деонтологической этики.

Последствия нарушений соблюдения культуры речи многосторонни, от самых безобидных – нарушение нормативного аспекта создают общее впечатление о низкой культуре и образованности специалиста, нарушение коммуникативного аспекта ведет к недопониманиям и неясности в коммуникации, её осложнении – до весьма серьезных, так, нарушение этического аспекта может привести к явлению ятрогении.

Ятрогения – явление, спровоцированное неосторожным действием и/или словом, выражением врача, которое может значительно ухудшить состояние пациента, стать причиной тревожно-фобического расстройства и депрессии.

Не все обучающиеся медицинского вуза и сами врачи в достаточной степени осознают ответственность за ятрогенные преступления. А потому к словам врачу необходимо относиться с особой внимательностью. Еще академик И.П. Павлов говорил: «Слово для человека является сильнейшим условным раздражителем, не имеющим равного себе ни в количественном, ни в качественном отношении среди других раздражителей» [8].

Ниже представлен языковой материал, собранный при общении с врачами и медицинским персоналом. Данные материалы можно разделить на основные типичные группы нарушений этической стороны культуры речи.

1. Обвинение пациента в болезни: *куда вы смотрели все это время? Кого она у вас потом родит?* (у педиатра)*; кто вас просил поднимать такую тяжесть?; что же вы себя так запустили, почему раньше не пришли?*

2. Морализаторство: *не послушали меня – теперь страдаете; я же вам говорил, что нужно обследоваться; сами придумают себе лечение, а потом решай их проблемы.*

3. Запугивание: *жить осталось недолго; сделать разрез легких* (о рентгене); *будете всю жизнь мучиться, если не пройдет; будем резать; хотите на хирургический стол попасть?; это может плохо кончиться; кому вы будете нужны с такими болячками?*

4. Безразличие: *почитайте сами в Интернете; а я здесь причем? Это ваша проблема; не выдумывайте; от этого не может болеть; это меня не интересует; ничем не могу помочь; вы же понимаете, чем это все равно кончится?*

5. Унижение, бестактность: *почему от вас так пахнет? вы видите, как восьмидесятилетняя старушка; ваш сколиоз издалека видно в любой одежде; у вас прикус, как у акулы; у вас неадекватное поведение; сердце стучит, как у овечки; с вами придется возиться.*

Причины, по которым могут складываться подобные коммуникативные проблемы, можно разделить на внешние и внутренние. К внешней причине можно отнести неравностатусный характер общения врача и пациента – врач обладает большими профессиональными компетенциями в отличие от пациента. Внутренняя причина связана с формированием нравственных начал и моральных норм, основанных на этике. Чолаков, Ал. Вълчев и др. в своей работе «Вопросы морали, врачебной этики и деонтологии» (1973 г.) относят сюда следующие вопросы: 1) врач и пациент; 2) врач и работа; 3) врач и медицинская наука; 4) врач и другие врачи.

Существуют ограничения, введенные на законодательном уровне (статья 6 Федерального закона «Об основах охраны граждан в Российской Федерации» № 323-ФЗ), на фразы, которые медицинский работник не должен произносить. В 2022 году были разработаны Методические рекомендации № 12-22 для медиков и персонала больниц [9], в основу которых легли принципы корректного и доброжелательного общения с пациентом во время консультаций. Оценочные суждения, провокационные фразы, высказывания, которые могут быть расценены как оскорбление, унижение достоинства, а также выражение безразличия, желание уйти от ответственности – эти конструкции недопустимы в речи медицинского персонала и заменяются на корректные. С перечнем этих запрещенных фраз студента медвуза также должна знакомить дисциплина «Культура речи врача».

Таким образом, взаимодействие врача и пациента не ограничено лишь отраслью медицинского знания, для пациента это общение лежит в личностно значимом поле, ведь речь идет о его здоровье и жизни, и в этом смысле пациент находится в более уязвимом положении. Врач (как носитель гуманных ценностей) во взаимодействии с пациентом преодолевает систему отношения к пациенту как к человеческому материалу. Этот процесс невозможен без целенаправленной работы в отношении становления личности врача.

Решением проблемы формирования коммуникативно зрелой личности врача должна быть комплексная работа, проводимая с университетской скамьи: воспитательная работа вуза, пристальное внимание к дисциплинам гуманитарного цикла, а также предоставление программ повышения квалификации для врачей по дисциплине «Русский язык и культура речи для врачей».

При изучении дисциплины «Культура речи врача» в фокусе должен оказаться именно этический аспект культуры речи, ведь этическая сторона культуры речи выступает критерием нравственного развития личности.

Библиографический список


1. Икрамова Х.М. Культура клинической речи и правильного употребления клинических терминов. *Экономика и социум*. 2023; № 2 (105).
2. Бокарева О.Б. Статья «Еще о профессиональной культуре врача» М.О. Герцберга в архиве РАН. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2023; № 1-4 (76): 33–35.
3. Пономаренко Е.А., Чуреева О.А. Речевые жанры обвинения и упрёка в речевом поведении врача. *Жанры речи*. 2022; № 1 (33): 21–27.
4. Митрофанова К.А. Гуманизация медицинского образования посредством филологических дисциплин. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2016; № 1 (31): 68–74.
5. Каретникова А.Ю. Проблемы этики и деонтологии при общении с онкологическими больными. *Форум молодых ученых*. 2018; № 12-2 (28): 610–613.
6. Бородина К.М. Изучение вариативности и необходимости этического образования в программах обучения лабораторной медицине. *АНИ: Педагогика и психология.* 2021; № 3 (36): 33–35.
7. Турчина Ж.Е., Нор О.В., Бакшеев А.И., Ноздрин Д.А., Андренко О.В. Актуальные вопросы подготовки студентов медицинских вузов к общению с пациентами с ограниченными физическими возможностями. *Современное педагогическое образование.* 2021; № 9: 104–107.
8. Антипов В.В., Антипова С.И. Ятрогения как неизбежное явление в медицине XXI века. Часть I: от врачебных ошибок к ятрогении. *Медицинские новости.* 2017; № 4: 25–32.
9. *Организация записи на прием к врачу, в том числе через единый портал государственных и муниципальных услуг и единые региональные колл-центры*: методические рекомендации № 12-22 (утв. ФГБУ «ЦНИИОИЗ» Министерства здравоохранения РФ 30 ноября 2022 г.). Москва, 2022.


References


1. Ikramova H.M. Kul'tura klinicheskoj rechi i pravil'nogo upotrebleniya klinicheskih terminov. *`Ekonomika i socium*. 2023; № 2 (105).
2. Bokareva O.B. Stat'ya «Esche o professional'noj kul'ture vracha» M.O. Gercberga v arhive RAN. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2023; № 1-4 (76): 33-35.
3. Ponomarenko E.A., Chureeva O.A. Rechevye zhanry obvineniya i upreka v rechevom povedenii vracha. *Zhanry rechi*. 2022; № 1 (33): 21-27.
4. Mitrofanova K.A. Gumanizaciya medicinskogo obrazovaniya posredstvom filologicheskih disciplin. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2016; № 1 (31): 68-74.
5. Karetnikova A.Yu. Problemy `etiki i deontologii pri obschenii s onkologicheskimi bol'nymi. *Forum molodyh uchenyh*. 2018; № 12-2 (28): 610-613.

6. Borodina K.M. Izuchenie variativnosti i neobhodimosti `eticheskogo obrazovaniya v programmah obucheniya laboratornoj medicine. *ANI: Pedagogika i psihologiya.* 2021; № 3 (36): 33-35.
7. Turchina Zh.E., Nor O.V., Baksheev A.I., Nozdrin D.A., Andrenko O.V. Aktual'nye voprosy podgotovki studentov medicinskih vuzov k obscheniyu s pacientami s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 9: 104-107.
8. Antipov V.V., Antipova S.I. Yatrogeniya kak neizbezhnoe yavlenie v medicine XXI veka. Chast' I: ot vrachebnyh oshibok k yatrogenii. *Medicinskie novosti.* 2017; № 4: 25-32.
9. *Organizaciya zapisi na priem k vrachu, v tom chisle cherez edinyj portal gosudarstvennyh i municipal'nyh uslug i edinye regional'nye koll-centry*: metodicheskie rekomendacii № 12-22 (utv. FGBU «CNIIOIZ» Ministerstva zdravoohraneniya RF 30 noyabrya 2022 g.). Moskva, 2022.

*Статья поступила в редакцию 21.09.23*

УДК 37.036.5: 379.835 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-98-100

***Artemenko B.A.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Head of Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: artemenkoba@cspu.ru*
***Kalashnikov N.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of Children's Ecological Center of Chelyabinsk (Chelyabinsk, Russia), E-mail: cde_chel@mail.ru*
***Konysheva Ya.S.,** pedagogue, Children's health camp "Sunny Glade of Chelyabinsk" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: brykney@gmail.com*

**USE OF THEATER ACTIVITIES IN THE FORMATION OF CREATIVE NATURAL SCIENCE SKILLS IN STUDENTS UNDER PROFESSIONAL CHANGE CONDITIONS.** The article examines problems of developing natural science skills among students in the context of an additional education institution. Today, it is quite difficult to talk about a full study of natural science disciplines (chemistry, biology, physics, etc.) in a secondary school. However, there are quite a large number of professions and industries where this knowledge is necessary. It is possible to solve this educational problem through the implementation of additional education programs of a natural science orientation in specialized institutions of additional education, where not only their variability can be ensured, but also all the needs of students can be taken into account. In addition, the educational process may not be limited to the beginning of the summer period and holidays, as in school, but extended through the organization of specialized shifts in summer camps, hikes and rafting, etc. The authors, due to a generic analysis of the definitions "creativity", "creative skills", "natural science skills", etc. present its own definition of the concept of "creative natural science skills". The experience of developing creative natural science skills in students through the use of theatrical activities in conditions of a specialized shift is described. The presented material allows speaking about effectiveness of the work being carried out in the context of changing the anthropocentric paradigm to an ecocentric one, this is confirmed by a significant decrease in the number of students demonstrating a pragmatic attitude and a proportional increase in the number of students demonstrating such attitudes as aesthetic, cognitive and ethical.

*Key words:* **creative natural science skills, theatrical activities, additional education, natural science education**

***Б.А. Артеменко,** канд. биол. наук, доц., зав. каф. теории, методики и менеджмента дошкольного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: artemenkoba@cspu.ru*
***Н.В. Калашников,** канд. пед. наук, директор МБУДО «Центр детский экологический г. Челябинска», г. Челябинск, E-mail: E-mail: school85nk@mail.ru*
***Я.С. Конышева,** методист МАУ ДОЛ «Солнечная поляна г. Челябинска», г. Челябинск, E-mail: brykney@gmail.com*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ СМЕНЫ

В статье рассматриваются проблемы формирования естественно-научных умений у обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования. Сегодня говорить о полноценном изучении дисциплин естественно-научного профиля (химия, биология, физика и др.) в общеобразовательной школе достаточно сложно. Однако существует достаточно большое количество профессий и отраслей производства, где эти знания необходимы. Решить эту образовательную проблему возможно за счет реализации программ дополнительного образования естественно-научной направленности в профильных учреждениях дополнительного образования, где может быть обеспечена не только их вариативность, но и учтены все потребности обучающихся. Кроме того, образовательный процесс может быть не ограничен началом летнего периода и каникул, как в школе, а продлен за счет организации профильных смен в летних лагерях, походов, сплавов и др. Авторами на основе родо-видового анализа дефиниций «творчество», «творческие умения», «естественно-научные умения» и др. представлено собственное определение понятия «творческие естественно-научные умения»; описан опыт формирования творческих естественно-научных умений у обучающихся через использование театрализованной деятельности в условиях профильной смены. Представленный материал позволяет говорить об эффективности проводимой работы в контексте смены антропоцентрической парадигмы на экоцентрическую, что подтверждается значительным снижением количества обучающихся, демонстрирующих прагматической установки, и пропорциональным увеличением количества обучающихся, демонстрирующих такие установки, как эстетическая, когнитивная и этическая.

*Ключевые слова:* **творческие естественно-научные умения, театрализованная деятельность, дополнительное образование, естественно-научное образование**

Одной из ведущих проблем цивилизации в конце XX – начале XXI в. стала проблема снижение количества выбросов, сохранения и приумножения биоразнообразия Земли. Подтверждение сказанному мы можем найти в таких международных документах, как Всемирная хартия природы (1982), Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию (1992), Парижское соглашение об изменении климата (2015) и др. Промышленная и социокультурная деятельность человека за последние десятилетия все больше стала наносить природе невосполнимый ущерб (добыча природных ископаемых, вырубка лесов, промысловая деятельность и т. д.). Это дало почву для появления различных групп экоактивистов, деятельность которых может быть оценена как положительно, так и отрицательно, поскольку, по нашему мнению, в подобные группы часто вовлекаются люди, не обладающие необходимыми биологическими, химическими, природопользовательскими и другими специальными естественно-научными знаниями.

С 2019 года в России стартовал национальный проект «Экология», реализация которого должна способствовать сокращению количества различных видов отходов и, как следствие, свалок, сохранение и приумножение площади лесных массивов, поверхностных водоемов, биоресурсов и др. Значительное место в нацпроекте отведено и экологическому воспитанию. На законодательном уровне разработано достаточно большое количество документов, регламентирующих деятельность по сохранению и приумножению природных богатств России, например: федеральный закон № 7 «Об охране окружающей среды» (2002), «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (2012), Экологическая доктрина Российской Федерации (2002) и др.

В перечисленных документах значительное место отводится экологическому воспитанию и просвещению населения Российской Федерации. Делаются акценты на необходимости начала данного процесса с дошкольного возраста и дальнейшей его непрерывности, таким образом, ведущая роль отводится системе образования. Подтверждение этой же мысли мы встречаем в работах Е.Н. Дзятковской, А.Н. Захлебного [1], Н.М. Мамедова [2], С.Н. Николаева [3], Н.А. Рыжова [4] и др. Однако, по нашему мнению, система общего образования не может полноценно самостоятельно осуществлять обучение и воспитание ребенка как природо-ориентированной личности, чья деятельность в отношении окружающей среды в дальнейшем будет носить природосозидательный, а не потребительский характер. Связано это с различными моментами: снижением количества часов на предметы естественно-научного профиля в школе, отсутствием или недостаточностью современной материально-технической базы для изучения дисциплин естественно-научного профиля, отсутствием возможности учитывать индивидуальные интересы детей, желающих изучать естественные науки и др.

Альтернативным вариантом получения обучающимися знаний в области биологии, химии, экологии, астрономии и других естественных наук становится

посещение ими профильных учреждений дополнительного образования. Кроме того, государством определено, что к 2024 году до 80% обучающихся от общего числа детей должны быть обеспечены услугами дополнительного образования [5]. Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр детский экологический г. Челябинска» ежегодно посещают более 1100 обучающихся. В течение учебного года на базе Центра реализуются 24 дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, среди которых следующие: «Экологические аспекты энергетики», «Экобиофизика», «Экология и Мы», «Практическое естествознание с основами китайского языка», «Биоэкология» и др., а завершается учебный год «пятой учебной четвертью», когда образовательный процесс выстраивается в виде походов по рекам Челябинской области, республики Башкортостан, Пермского края, походов и экспедиций по национальным паркам или профильной смены, организуемой на территории детского оздоровительного лагеря «Солнечная поляна».

Целью настоящего исследования является выявление эффективности использования театрализованной деятельности как нестандартной формы организации образовательного процесса в формировании естественно-научных умений у обучающихся в условиях профильной смены.

Задачи исследования:

1. Изучить понятие «творческие естественно-научные умения обучающихся».

2. Выявить влияние театрализованной деятельности на формирование творческих естественно-научных умений у обучающихся.

3. Описать названный процесс в условиях профильной смены в детском оздоровительном лагере.

Объектом исследования является процесс формирования творческих естественно-научных умений у обучающихся.

Предмет исследования: театрализованная деятельность как условие формирования творческих естественно-научных умений у обучающихся.

Научная новизна исследования состоит в теоретико-методическом обосновании значения театрализованной деятельности в формировании творческих естественно-научных умений у обучающихся.

Методы исследования: в работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования (анализ литературных данных, обобщение, наблюдение, беседа, диагностика личностного отношения к природе В.А. Ясвина).

О формирования естественно-научных умений у обучающихся говорится в работах И.Д. Зверева [6], Н.Н. Моисеева [7], З.И. Тюмасевой [8] и др. Рассуждая о формировании и развитии у обучающихся естественно-научных умений, А.В. Леонтьева [9], П.А. Оржековский [10], Д.Е. Серовайская [11] и др. связывают их с творческими. Поскольку в нашем исследовании средством формирования естественно-научных умений у обучающихся выступает театрализованная деятельность, подразумевающая наличие творческих умений и способностей, то мы, проведя анализ дефиниций «творчество», «творческие умения», «естественно-научные умения» и др., пришли к выводу, что под творческими естественно-научными умениями мы будем понимать систему сознательно усвоенных и закрепленных в процессе биологического образования способов действий, обеспечивающих успешность решения обучающимися творческих задач биоэкологического характера [12].

Что касается использования театрализованной деятельности в формировании творческих естественно-научных умений у обучающихся, то подобных исследований нами выявлено не было, однако стоит отметить, что ее использование описано применительно к изучению иностранных языков [13], экономической культуры [14], коммуникативной культуры [15] обучающихся.

Наше исследование проведено в период с 2021 по 2023 гг. на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Центр детский экологический г. Челябинска», который в летний период организует «пятую учебную четверть» – профильную смену для обучающихся, посещающих детские объединения в Центре. Смена организована на территории Муниципального автономного учреждения детского оздоровительного лагеря «Солнечная поляна г. Челябинска», который находится на территории Каштакского бора – памятника природы. В исследовании приняли участие 94 респондента – обучающиеся, которые на протяжении трех лет подряд не только посещали занятия в Центре, но и выезжали в лагерь.

Ежегодно в рамках смены организуется работа лабораторий по основным направлениям деятельности Центра: «Химия+», «Увлекательная энтомология», «Юный зоолог», «Астрономия», «Практическое естествознание с основами китайского языка», «Ботаника с основами биогеоценологии» и др. Лаборатории организуются в лучших традициях юннатского движения и имеют практико-ориентированную направленность, мотивируя обучающихся к дальнейшему выбору профессии. В целом все лаборатории представляют собой образовательный блок смены.

Полученные и закрепленные в рамках работы лабораторий знания и практические умения обучающиеся применяют в природоохранной деятельности, ухаживая за территорией бора, создавая цветники и клумбы на территории лагеря. Таким образом реализуется природоохранный блок смены.

Также в смене предусмотрен оздоровительный блок, который осуществляется в процессе соблюдения режимных моментов, витаминизации, оздоровительных процедур, участия в спортивных мероприятиях лагеря и др.

Четвертым блоком смены является творческий. Он реализуется через организацию коллективно-творческой деятельности обучающихся и массовых творческих мероприятий.

Мероприятия организуются в дневное и вечернее время. Первая половина дня предусматривает проведение экспромтных форм, например, флешмобы экологической направленности; организацию экологических марш-стартов; подготовку и выпуск стенгазет по результатам исследовательской деятельности и др. Вторая половина дня посвящена организации театрализованных действий, где каждый отряд в форме литературно-музыкальной композиции презентует свое направление деятельности.

Так, например, в 2023 году мероприятия были посвящены 105-летию юннатского движения. Обучающихся поделили на четыре отряда в соответствии с условными этапами развития юннатского движения в историческом аспекте:

1) до 1940-х годов – период приобщения обучающихся к сельскому хозяйству;

2) после окончания Великой Отечественной войны – период приобщения обучающихся к достижениям послевоенной науки: развитие атомной промышленности, покорение космоса и т. д.;

3) 1990-е годы – период развития идей валеологии в образовании, пропаганды здорового образа жизни и др.;

4) современный период (с начала 2000-х годов) – развитие движения юных экологов как приемников юннатов, формирование современных направлений естественно-научного образования.

Образовательный маршрут каждого отряда спроектирован таким образом, что он отражает характерные особенности этапов развития юннатского движения, например, на занятиях в лаборатории «Химия+» для первого отряда организовывались занятия по ознакомлению с химическими веществами и препаратами, используемыми в сельском хозяйстве; занятия для обучающихся второго отряда были посвящены знакомству с достижениями химической науки 1950–60-х годов; обучающиеся третьего отряда знакомились с полезными и вредными продуктами питания, их химическим составом и воздействием на организм человека; занятия для обучающихся четвертого отряда были посвящены изучению организации химического мониторинга окружающей среды.

При построении занятий во всех лабораториях придерживались данной логики.

Театрализованная деятельность способствует не только закреплению в игровой форме изучаемого материала, но и переходу обучающихся из категории слушателей в категорию трансляторов полученных знаний. Художественный замысел каждой литературно-музыкальной композиции должен отражать исторический период, особенность направления лаборатории, где занимаются обучающиеся, те практические знания, которые они получают и возможности их дальнейшего применения. Подобные мероприятия способствуют развитию не только естественно-научных знаний, но и творческого воображения обучающихся и в целом позволяют формировать творческие естественно-научные умения, проявляющиеся в учебно-исследовательской, познавательной и творческой деятельности.

Для качественной постановки каждого выступления, подготовки сценария, подбора музыкального сопровождения и др. к работе привлекаются не только педагоги-предметники и вожатые, но и профессиональный режиссер, который обучает сценическому мастерству, речи, работе со сценой, способам подачи материала и т. д.

С целью выявления результативности от проводимой работы нами была реализована диагностика В.А. Ясвина [16]. Предположение заключалось в том, что сформированность творческих естественно-научных умений напрямую корреспондирует с типом доминирующей установки по отношению к природе. Автор выделил такие доминирующие установки, как:

- эстетическая природа – это объект красоты, которой человек может наслаждаться;
- когнитивная природа – это объект изучения и получения новых знаний;
- этическая природа – это объект, нуждающийся в охране;
- прагматическая природа – это ресурсы для обеспечения жизнедеятельности человека.

Динамика результатов исследования с 2021 по 2023 гг. представлена в табл. 1.

Таблица 1

Отношение к природе обучающихся, посещающих детские объединения в «Центре детском экологическом г. Челябинска»

| № п/п | Установка | Кол-во обучающихся по годам, % | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 2021 | 2022 | 2023 |
| 1. | Эстетическая | 11,7% | 14,9% | 20,2% |
| 2. | Когнитивная | 34,1% | 40,4% | 43,6% |
| 3. | Этическая | 19,1% | 25,6% | 28,7% |
| 4. | Прагматическая | 35,1% | 19,1% | 7,5% |

Из анализа табл. видна положительная динамика отношения к природе у обучающихся по всем установкам. Значительные изменения прослеживаются по эстетической и этической установкам, в то же время процент обучающихся с прагматической установкой за период исследования значительно снизился.

Обобщая вышеизложенное, мы отмечаем, что респонденты, участвующие в исследовании, в своем большинстве относятся к природе как объекту эстетического восприятия, предназначенному для созерцания и отдыха. В то же время часть из них все же рассматривает природу как объект получения определенной выгоды, хотя и с учетом рационального природопользования, без причинения вреда окружающей среде.

Проблемы экологии и охраны окружающей среды остаются первостепенными, т. к. от этого в целом зависит качество жизни человека. Поэтому формирование экологического мировоззрения необходимо начинать с уровня общего образования: дошкольного, начального, основного и среднего общего. Важно понимать, что данный процесс должен быть непрерывен и интересен для обучающихся, поэтому мы считаем, что творческая деятельность, в нашем случае театрализованная, может выступать как фактор, стимулирующий интерес обучающихся к изучению естественных наук в нестандартной форме. Организация учебной смены на базе детского оздоровительного лагеря позволяет расширить образовательные возможности для изучения детьми в природе таких наук, как биология, химия, экология и др., а за счет организации и проведения литературно-музыкальных композиций в нетрадиционной творческой форме раскрыть и представить результаты собственных исследований.

Таким образом, в ходе интеграции познавательной и творческой деятельности происходит формирование творческих естественно-научных умений у обучающихся. По нашему убеждению, именно через реализацию такого подхода в системе общего и дополнительного образования детей возможно говорить о полноценно развивающейся личности, готовой к природосозидательной и природоохранной деятельности. Образовательная и творческая среда, которая создается совместными усилиями учреждения дополнительного образования («Центр детский экологический г. Челябинска») и детского оздоровительного лагеря («Солнечная поляна г. Челябинска») позволяет расширить круг возможностей для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося. Высокий уровень заинтересованности в такой форме организации образовательной деятельности подтверждается и тем фактом, что в исследовании приняли участие одни и те же респонденты, посещающие на протяжении трех лет занятия в «Центре детском экологическом г. Челябинска» и выезжающие в летний период в лагерь. Авторы считают, что сегодня роль учреждений дополнительного образования естественно-научного профиля заключается в том, чтобы, с одной стороны, вызвать интерес у обучающихся к наукам естественного профиля, а с другой стороны, обеспечить непрерывность именно экологического образования, о чем говорится в законодательной базе. Однако полноценной реализации этих направлений на практике не осуществляется. Если на уровне дошкольного образования в федеральном государственном образовательном стандарте выделена образовательная область «Познавательное развитие», где полноценно раскрываются теоретические и практические аспекты экологии, формируются базовые основы экологической культуры, то в федеральных государственных образовательных стандартах школьного образования мы можем об этом говорить только с уровня основного образования, когда появляется учебный предмет «Биология», т. к. в начальной школе сегодня преподается «Окружающий мир», содержание которого не тождественно замененному «Природоведению».

Представленный в работе опыт использования театрализованной деятельности в формировании творческих естественно-научных умений у обучающихся может быть использован не только при планировании образовательных смен в летних лагерях, но и во время всего учебного года. В дальнейшем авторы планируют экстраполировать опыт организации образовательного процесса на систему образования г. Челябинска через взаимодействие с городскими методическими объединениями учителей естественно-научного профиля и педагогов дополнительного образования естественно-научного профиля.

Библиографический список


1. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Миссия экологического образования – 2030. *Педагогика.* 2020; № 6: 68–76.
2. Мамедов Н.М. Экологизация образования не заменит экологическое образование. *Энергия: экономика, техника, экология.* 2023; № 2: 8–13.
3. Николаева С.Н., Клемяшова Е.М. Эколого-краеведческий и эколого-географический подход в воспитании старших дошкольников. *Дошкольное воспитание.* 2021; № 10: 20–28.
4. Рыжова Н.А. Образование для устойчивого развития: что может детский сад? *Воспитание и обучение детей младшего возраста.* 2020; № 8: 433–434.
5. *Национальный проект «Образование»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-projects/success/
6. *Отношение школьников к природе: педагогическая наука реформе школы.* Москва: Педагогика, 1988.
7. Моисеев Н.Н. Экологическое образование и экологизация образования. *Экология и жизнь.* 2010; № 8: 4–6.
8. Тюмасева З.И., Шмакова Л.А., Шиндина Т.Л. Структурно-содержательная модель формирования экологической культуры субъектов образовательного процесса в школе в контексте идеи современной экологии. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 8, № 1: 92–98.
9. Леонтьева А.В. *Использование проектно-исследовательской технологии в развитии творческого потенциала учащихся при обучении биологии.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
10. Оржековский П.А. *Методические основы формирования у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1998.
11. Серовайская Д.Э. *Развитие творческих способностей обучающихся в образовательном процессе по биологии*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
12. Калашников Н.В. *Формирование творческих естественно-научных умений у обучающихся в условиях дополнительного биологического образования.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2021.
13. Слюнкова Д.Д., Фролова А.О. Театрализация как средство обучения иностранному языку младших школьников с ОВЗ. *Вопросы устойчивого развития общества.* 2022; № 3: 928–933.
14. Грибкова Г.И., Панфилова А.В. Театрально-игровая деятельность как средство формирования экономической культуры младших школьников. *Искусство и образование.* 2022; № 2 (136): 172–180.
15. Вологодина И.В. Развитие коммуникативной культуры у субъектов образования посредством театрализованной деятельности: результаты исследования. *Вестник Саратовского областного института развития образования.* 2021; № 1 (25): 24–31.
16. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию.* Москва: Смысл, 2001.


References


1. Dzyatkovskaya E.N., Zahlebnyj A.N. Missiya `ekologicheskogo obrazovaniya – 2030. *Pedagogika.* 2020; № 6: 68-76.
2. Mamedov N.M. `Ekologizaciya obrazovaniya ne zamenit `ekologicheskoe obrazovanie. *`Energiya: `ekonomika, tehnika, `ekologiya.* 2023; № 2: 8-13.
3. Nikolaeva S.N., Klemyashova E.M. `Ekologo-kraevedcheskij i `ekologo-geograficheskij podhod v vospitanii starshih doshkol'nikov. *Doshkol'noe vospitanie.* 2021; № 10: 20-28.
4. Ryzhova N.A. Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya: chto mozhet detskij sad? *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta.* 2020; № 8: 433-434.
5. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-projects/success/
6. *Otnoshenie shkol'nikov k prirode: pedagogicheskaya nauka reforme shkoly.* Moskva: Pedagogika, 1988.
7. Moiseev N.N. `Ekologicheskoe obrazovanie i `ekologizaciya obrazovaniya. *`Ekologiya i zhizn'.* 2010; № 8: 4-6.
8. Tyumaseva Z.I., Shmakova L.A., Shindina T.L. Strukturno-soderzhatel'naya model' formirovaniya `ekologicheskoj kul'tury sub`ektov obrazovatel'nogo processa v shkole v kontekste idei sovremennoj `ekologii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 8, № 1: 92-98.
9. Leont'eva A.V. *Ispol'zovanie proektno-issledovatel'skoj tehnologii v razvitii tvorcheskogo potenciala uchaschihsya pri obuchenii biologii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
10. Orzhekovskij P.A. *Metodicheskie osnovy formirovaniya u uchaschihsya opyta tvorcheskoj deyatel'nosti pri obuchenii himii*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1998.
11. Serovajskaya D.`E. *Razvitie tvorcheskih sposobnostej obuchayuschihsya v obrazovatel'nom processe po biologii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
12. Kalashnikov N.V. *Formirovanie tvorcheskih estestvenno-nauchnyh umenij u obuchayuschihsya v usloviyah dopolnitel'nogo biologicheskogo obrazovaniya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2021.
13. Slyunkova D.D., Frolova A.O. Teatralizaciya kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku mladshih shkol'nikov s OVZ. *Voprosy ustojchivogo razvitiya obschestva.* 2022; № 3: 928-933.
14. Gribkova G.I., Panfilova A.V. Teatral'no-igrovaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Iskusstvo i obrazovanie.* 2022; № 2 (136): 172-180.
15. Vologodina I.V. Razvitie kommunikativnoj kul'tury u sub`ektov obrazovaniya posredstvom teatralizovannoj deyatel'nosti: rezul'taty issledovaniya. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya.* 2021; № 1 (25): 24-31.
16. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu.* Moskva: Smysl, 2001.


*Статья поступила в редакцию 18.09.23*

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-101-103

***Vernigora O.N.,*** *senior lecturer, Department of Choreography, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: vernigora_olga@mail.ru*
***Vorobyova O.A.,*** *senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: oxyfreshness@mail.ru*

**TO THE QUESTION OF THE SYNTHESIS AND MUTUAL INFLUENCE OF VARIOUS DISCIPLINES OF THE SPECIALIZATION "PEDAGOGY OF MODERN DANCE".** The article is dedicated to the study of teaching of various disciplines and directions of choreography in the framework of the training of modern dance teachers. The article analyzes research, which touches upon issues of an individual choreographic style of the student and graduate. The article reveals principles of interaction between various disciplines and pedagogical methods of working with students of individual courses in the pedagogy of modern dance. The influence of interdisciplinarity on the formation of an individual artistic style of a choreographer is determined. Problems in the search for one's individual style are indicated. Questions of improving the quality of the educational process are raised on the example of interaction of two disciplines. In addition, the article presents some pedagogical developments in the methodology of teaching the disciplines of the heritage and repertoire of modern dance, and the skill of the choreographer.

*Key words:* **contemporary dance, professional training, heritage and repertoire, modern dance techniques, choreographer's skill, individual choreography, choreographic style**

***О.Н. Вернигора,*** *доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», г. Барнаул, E-mail: vernigora_olga@mail.ru*
***О.А. Воробьёва,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», г. Барнаул, E-mail: oxyfreshness@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О СИНТЕЗЕ И ВЗАИМОВЛИЯНИИ РАЗЛИЧНЫХ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА»

Статья посвящена исследованию преподавания различных дисциплин и направлений хореографии в рамках обучения педагогов современного танца. В статье проводится анализ научной литературы, в которой затрагиваются вопросы индивидуального хореографического почерка студента и выпускника. Статья раскрывает принципы взаимодействия различных дисциплин и педагогические методы работы со студентами отдельных курсов в педагогике современного танца. Обусловлено влияние междисциплинарности на формирование авторского художественного стиля хореографа. Обозначены проблемы поиска авторского стиля. Поставлены вопросы повышения качества образовательного процесса на примере взаимодействия двух дисциплин. Помимо этого, в статье представлены некоторые педагогические разработки по методике преподавания дисциплин «Наследие и репертуар современного танца» и «Мастерство хореографа».

*Ключевые слова:* **современный танец, профессиональное обучение, наследие и репертуар, техники современного танца, мастерство хореографа, авторская хореография, хореографический почерк**

Современный танец, зародившийся в конце XIX века, был наполнен междисциплинарными проектами и творческими экспериментами. Междисциплинарность позволила современному танцу интегрировать различные направления в художественную практику. Так, например, «эксперименты Л. Фуллер – на пересечении хореографического искусства и научных исследований оптики и света – являются предпосылкой к развитию танцевального медиа-перформанса в XX веке» [1, с. 19]. А эксперименты на стыке мультимедийных технологий и хореографического искусства позволили создать фестиваль «Девять вечеров» (1966), который стал историческим событием в сценических и исполнительских искусствах. «Эксперименты «Девяти вечеров» представляют собой новый виток в развитии междисциплинарных художественных практик. Каждый перформанс встроен в систему технологий, которые способствовали структурированию необычного сценического пространства» [2, с. 66]. Исторический контекст становления и развития современного танца наполнен междисциплинарными пересечениями не только с художественными практиками искусства (театром, музыкой, живописью), но и с электронными технологиями, математикой, философией. Если в 1960-х годах данная тенденция была связана с поиском новых художественных форм, то спустя более полувека междисциплинарный подход становится основой многих видов искусства. Поэтому данный феномен – пересечение различных дисциплин в единой художественной практике – становится ключевым в педагогике современного танца. Исследование междисциплинарности (в качестве педагогической стратегии) позволит сфокусироваться на развитии индивидуальных качеств студента вуза, будет способствовать оптимизации процесса обучения в российских вузах по направлению подготовки «Педагогика современного танца». Таким образом, актуальность исследования основана на необходимости систематизации и анализе различных предметов и их составляющих в образовательном процессе подготовки педагога современного танца.

Целью статьи является анализ междисциплинарных взаимовлияний двух дисциплин – «Наследие и репертуар современного танца» и «Мастерство хореографа», которые сосуществуют в процессе профессионального обучения педагога современного танца в высшей школе. Поскольку современный танец только набирает популярность среди хореографических практик, одной из задач является выработка алгоритма развития индивидуального художественного подчерка хореографа (студента). В статье последовательно раскрываются авторские подходы и методики преподавания вышеупомянутых дисциплин. Также важной задачей является выявление смежных областей в двух различных дисциплинах: «Наследие и репертуар современного танца» и «Мастерство хореографа». Помимо этого, для достижения поставленной цели необходимо определить последовательность дисциплин в учебном плане и уточнить содержание дисциплин в контексте их пересечения.

Научная новизна представлена в виде раскрытия методик преподавания дисциплин «Наследие и репертуар современного танца» и «Мастерство хореографа». В ходе анализа исследуются различные упражнения междисциплинарного характера, в которых каждый студент может определить собственный художественный фокус. Ввиду недостаточной изученности феномена современного танца в отечественной педагогике хореографического искусства данные материалы будут полезны педагогам, исследователям, студентам.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении взгляда на педагогику современного танца, построенной преимущественно на западных методиках, обосновывается уточнением специфики современного танца в отечественной культуре, искусстве и образовании. С практической точки зрения результаты исследования будут полезны при составлении учебного плана по направлению «Педагогика современного танца», а также уточнении и корректировки учебных программ различных дисциплин в ходе учебного процесса.

В качестве методологической основы взяты теоретические и практические разработки отечественных и зарубежных исследователей в данной области: И.Е. Сироткиной, Г.В. Бурцевой, К.Б. Дёминой, Л.В. Перлиной. Современный танец в своем становлении и развитии опирается на дискурс постмодернистской философии, что также послужило важной методологической базой в данном исследовании.

Педагогика современного танца требует особого подхода, отличного от традиционного хореографического искусства. Данный подход, по мнению авторов, основан на принципе междисциплинарной коллаборации.

Образовательный процесс в рамках направления «Хореографическое искусство» профиля «Педагогика современного танца» в Алтайском государственном институте культуры направлен на формирование профессиональных педагогических навыков и компетенций выпускника. Как справедливо заметили в своей статье Т.В. Сабанцева и Л. Я. Николаева, «сегодняшний вуз, осуществляющий подготовку по направлению «Хореографическое искусство», прежде всего, должен ориентировать свою образовательную программу на педагогический и балетмейстерский вид деятельности» [3, с. 133]. Это связано с тем, что профессиональная деятельность выпускника связана с работой в хореографическом коллективе. Будущие педагоги современного танца должны владеть следующими компетенциями: способностью осуществлять творческую деятельность в сфере искусства, уметь непрерывно развивать собственный исполнительский подход к хореографии разных направлений современного танца, выступать в роли постановщика при создании хореографического репертуара творческого коллектива, уметь ориентироваться одновременно в разных направлениях сценического искусства – музыке, сценографии, драматическом театре, изобразительном искусстве.

Все дисциплины профессионального блока направлены на формирование этих важных компетенций. Естественно, действует междисциплинарное влияние разных направлений танца на формирование исполнительского мастерства студента, а также на его способность мыслить образно и сочинять собственные хореографические произведения от танцевальных комбинаций в структуре урока современного танца до полноценных сценических работ.

Рассматривая дисциплины «Наследие и репертуар современного танца» и «Мастерство хореографа», важно отметить, что процесс изучения данных предметов имеет некоторые противоречия. Основной целью предмета «Наследие и репертуар современного танца» является изучение лучших произведений (или

их фрагментов) отечественных и зарубежных балетмейстеров в области современных видов танца. При этом следует формировать у студентов на протяжении всего курса бережное отношение к значительным образцам танцевального репертуара. В системе обучения АГИК данная дисциплина реализуется в течение семи семестров. За этот период студенты могут проследить основные тенденции развития современного танца от истоков до сегодняшнего дня. Дисциплина многозадачная. Она предполагает знание биографии хореографов, их творчества, просмотр спектаклей и балетов, рецензии на просмотренные спектакли, копирование просмотренного материала, варьирование и сочинение собственных композиций, основанных на предложенном материале. В ней пересекаются история зарождения, теория и практика движения, эпохи и парадигмы развития искусства, изменения, мода, современные течения. Педагогами используются инновационные методы обучения. «Главное отличие инновационных методов от традиционных заключается в модернизации проведения занятий, применении современных технологий в преподавании хореографических дисциплин. Преподаватели используют на занятиях современную цифровую видеотехнику, посредством которой демонстрируются фрагменты выступлений ведущих государственных ансамблей народного танца России и мира, происходит знакомство с результатами творческо-педагогической деятельности ведущих хореографов российских и зарубежных творческих коллективов» [4, с. 243].

Характерным признаком дисциплины является её разнообразие. Каждый семестр предлагается новый авторитетный взгляд на современное искусство через творчество определенного хореографа, а итогом становится формирование у студента визуального багажа знаний, хореографического кругозора, вкуса, авторского поиска, уникальности. Большой потенциал содержится в возможности копирования пластической и философской мысли великих хореографов и интерпретации этого материала посредством собственных наблюдений и поисков, итогом которых становится создание собственных интерпретаций в стилистике изучаемого хореографа. Можно сказать, что обучающиеся «примеряют» на себя хореографию мастера, переносят себя в сценический спектакль, становятся его частью и погружаются в особую авторскую технику каждого хореографа, которая становится понятной, удобной, узнаваемой и вариативной.

За период обучения студентами изучаются следующие хореографы: Элвин Эйли, Хосе Лимон, Триша Браун, Марта Грехэм, Мерс Каннингем, Вим Вандекейбус, Иржи Киллиан, Матс Эк, Анжелин Прельжокаж, Кристал Пайт, Охад Нахарин, Пина Бауш. Из вариативной части программы: Рут сент Дени и Тед Шоун, Саша Вальц, Уильям Форсайт, Боб Фосс, Сиди Ларби Шеркауи, Ноа Вертхайм, Александр Экман. Российские хореографы: Татьяна Баганова, Ольга Пона, Сергей Смирнов, Александр Гурвич, Александр Андрияшкин и др.

Основной целью дисциплины «Мастерство хореографа» является обобщение знаний профильных дисциплин, приведение их в целостную систему знаний, взглядов и профессиональных навыков, что дает возможность овладеть современной методологией создания хореографических произведений искусства в современном танце. Помимо этого, в современной педагогике этой дисциплины выделяют такие компетенции, как «представление хореографической композиции на сцене для зрителей, анализ созданного произведения, с учетом эмоциональной культуры исполнителей» [5, с. 53]. Данная дисциплина реализуется в течение всего периода обучения. Обучающиеся осваивают основополагающие принципы построения хореографической постановки. Основой поиска индивидуальности, а также формирования пластического языка танца, по мнению автора – преподавателя дисциплины, является изучение способов формирования телесного воплощения образа через статичную позу. На практических уроках студенты имеют возможность не только создавать позы в различных эмоциональных или качественных проявлениях, но и наблюдать за результатом сокурсников, предлагая свое видение, меняя ракурсы, объемы, пластические характеристики. Такая тактика позволяет трансформировать обывательское видение в профессиональное – творческое/образное. В начале обучения у студентов отсутствует критический анализ увиденного пластического действия или находится в стадии «нравится – не нравится», это взгляд участника любительского коллектива. В процессе обучения формируются способности анализировать, качества, с помощью которых можно делать творческий разбор того или иного знака тела (жеста, движения). Как следствие, у обучающихся включается процесс осмысления, индивидуального взгляда на действия исполнителя, появляется мотивация к собственной интерпретации.

Во время показов и обсуждений увиденного студенты высказывают абсолютно противоположные суждения относительно пластической семантики. Также были случаи, когда определенный исполнитель наталкивал студентов на улучшение увиденного, изменение объема позы, ракурса, уровня. Результатом становилась интерпретированная поза, совершенно отличная от исходного авторского варианта. В ходе дальнейшего обсуждения могут появляться новые варианты, вплоть до возврата к позе, предложенной автором. Так начинает формироваться более осмысленный индивидуальный взгляд будущего постановщика. Далее изучается рисунок, варьирование движений, полифонические приемы. В процессе обучения преподаватель использует различные источники вдохновения для постановок: картины, скульптуры, художественную, философскую, фантастическую и классическую литературу, графику, народный фолк, игры, пословицы, поговорки и т. п. Различными средствами и технологиями осуществляется непрерывный поиск своего индивидуального пластического и хореографического почерка или стиля. Найти его сложно. Зачастую в период обучения выявляется только намек на индивидуальность, которая имеет свое развитие и становление в практической деятельности после окончания вуза.

На первый взгляд, противоречий в целях двух дисциплин нет. Но практическая работа преподавателя, ведущего дисциплину «Мастерство хореографа», помогает отметить следующее:

А. Процесс интерпретации на дисциплине «Наследие и репертуар современного танца» требует знаний основ варьирования, технология которого изучается в третьем семестре. Такое несоответствие можно отнести к недоработкам учебного плана. Его теоретически можно изменить, преобразовав в соответствии с программой по дисциплине «Мастерство хореографа». Но существует огромное количество технических проблем, связанных с логической организацией всех остальных дисциплин в структуре вуза. Таким образом, возможность изучать наследие и репертуар современного танца с первого курса имеет свои достоинства и недостатки, входящие в противоречие с дисциплиной «Мастерство хореографа» и решаемые самостоятельно педагогом, преподающим «Наследие и репертуар современного танца» в рамках компетенций своей дисциплины.

Б. Изучение наследия великих хореографов оказывает огромное влияние на сочинение лексики в индивидуальных композициях студентов. Восторгаясь постановками хореографов с мировой известностью, а также их биографиями, студенты, сами не замечая того, начинают сочинять свои номера, стилистически отсылающие нас к тому или иному хореографу. Таким образом, поиск своего индивидуального почерка «отодвигается» либо считается несущественным по сравнению с профессионалами. В плену эмоций студенты считают свои постановки идеальными, не замечая использования в них чужого, пусть и профессионального стиля, почерка, образа мысли. В этом смысле переубедить студента искать собственный, почерк, стиль – приоритетная задача педагога. Ю.А. Кившенко считает: «Основу структуры стиля составляет креативный компонент. В отличие от манеры и стиля, индивидуальный почерк хореографа представляет собой сочетание мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, настроений, переживаний, интеллекта, склонностей, профессиональных способностей, образуя, таким образом, уникальную целостную структуру качества личности, способной к созданию нового, неповторимого произведения хореографического искусства» [6, с. 114].

Исходя из сказанного выше, отметим, что две дисциплины, направленные на формирование профессиональных компетенций у студента, вступают в негласное противоречие. Как показывает практика, студенты к концу обучения начинают более осмысленно рассматривать свою творческую деятельность, осознавая различные формы влияния на качество индивидуальных постановок. Таким образом, возникает вопрос устранения противоречий между двумя специальными дисциплинами для получения более эффективного результата в поиске своей индивидуальности и повышения качества обучения в целом.

Поиск средств раскрытия авторского почерка в постановке танца выявил необходимость, используя наследие великих хореографов, помочь студенту как можно раньше осознать важность своей уникальности. Каждый хореограф-постановщик, особенно в современном танце, индивидуален и неповторим в своем творчестве. Осознание того, в чем заключается творческая индивидуальность студента, ее выявление, поддержка и в итоге представление в виде законченного по форме хореографического произведения – приоритетная задача не только педагога, но и самого обучающегося.

Опираясь на практическую деятельность, авторы выявили средства и инновационные формы общения со студентами, которые успешно помогают формировать авторское мнение и мышление. Помимо освоения технологий по композиции и постановке танца, занятия из аудиторий частично переносятся на посещение конкурсов и фестивалей любительского хореографического искусства различного уровня. Детальное обсуждение и анализ увиденного позволяют сформировать не только большой «зрительный» опыт, но и провести параллели с собственными индивидуальными работами, их качеством и возможностями воплощения, уровнем авторства и новаторства идей.

Фантазирование – одно из авторских средств развития индивидуального мышления студента. После просмотренного произведения профессионального постановщика в театре, обсуждения темы и идеи произведения студенты получают задание: данную тему и идею представить по-своему, не ограничивая себя, вообразить себя хореографом, имеющим безграничные средства для воплощения своей постановки. Такое задание заставляет студентов понять, какие вообще средства имеются, а это, в свою очередь, заставляет смотреть другие спектакли, обращая внимание не только на хореографию, но и на средства, используемые для постановки в профессиональных театрах. Отсутствие ограничений позволяет фантазировать, придумывать различные неправдоподобные средства, сочинять, представлять. Предполагается одно ограничение – отсутствие аналогий с другими.

В результате исследования были представлены авторские техники и упражнения, позволяющие трансформировать творческое мышление обучающегося, интегрировать способы профессионального видения пластической семантики. Педагогические методики находятся в постоянной разработке, дополняются новыми упражнениями и приемами. Все представленные методики и упражнения нацелены на развитие индивидуальных творческих качеств обучающихся.

Междисциплинарный подход в организации образовательного процесса позволил выявить закономерности, противоречия и взаимовлияние двух дисциплин – «Наследие и репертуар современного танца» и «Мастерство хореографа». Изучение спектаклей хореографов современного танца, с одной стороны, вдохновляет студентов на собственные постановки, с другой – мешают раскрыть свой индивидуальный почерк. Но при грамотном авторском подходе педагога по дисциплине «Мастерство хореографа», включающего упражнения, развивающие воображение и «фантазирование», данные противоречия сглаживаются. Освоение технических фрагментов спектаклей, изучаемых на уроках «Наследие и репертуар современного танца», способствуют более осознанному восприятию обучающимися композиционных аспектов хореографии, которые изучаются в процессе освоения дисциплины «Мастерство хореографа». Безусловно, только время покажет, насколько эффективным было то или иное средство поиска своей индивидуальности, разработанное преподавателем. Однако уже сейчас можно констатировать тот факт, что междисциплинарность является ключевым принципом, объединяющим различные дисциплины в процессе профессиональной подготовки педагога и балетмейстера современного танца. Следовательно, главной задачей преподавателей дисциплин современного танца в вузе является поиск и практическая апробация новых методов преподавания, позволяющих повысить качество учебного процесса в целом.

Проведенное исследование демонстрирует необходимость оптимизации учебного процесса по профилю подготовки «Педагогика современного танца», а также важность междисциплинарного аспекта в различных дисциплинах. Помимо этого, данная статья может стать приглашением для расширенного исследования отечественной педагогики современного танца в формате диссертации или монографии.

Библиографический список


1. Грибов С.С. Танец Лои Фуллер как прототип генеративных арт-практик в хореографии. *Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой*. 2022; № 3 (80): 18–33.
2. Грибов С.С. Перформансы «Девять вечеров» в истории современного танца. Объектно-ориентированная хореография «Solo» Деборы Хэй. *Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой*. 2021; № 2 (73): 53–69.
3. Сабанцева Т.В., Николаева Л.Я. Совершенствование творческо-сочинительских умений и навыков постановочной работы студентов-хореографов. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2022; № 2 (106): 132–142.
4. Палилей А.В., Бердник М.С., Султан Р.Г. Инновационные и традиционные методы обучения в освоении образцов хореографического наследия народно-сценического танца будущими специалистами. *Вестник КемГУКИ*. 2020; № 51: 238–245.
5. Палилей А.В., Буратынская С.В. Формирование индивидуального почерка балетмейстера, педагога-хореографа в вузе культуры. *Вестник КемГУКИ*. 2018; № 45: 53–61.
6. Кившенко Ю.А. Формирование индивидуального почерка у будущего педагога-хореографа. *Вестник Самарского государственного университета*. 2009; № 5 (71): 112–117.


References


1. Gribov S.S. Tanec Loi Fuller kak prototip generativnyh art-praktik v horeografii. *Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj*. 2022; № 3 (80): 18-33.
2. Gribov S.S. Performansy «Devyat' vecherov» v istorii sovremennogo tanca. Ob`ektno-orientirovannaya horeografiya «Solo» Debory H`ej. *Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj*. 2021; № 2 (73): 53-69.
3. Sabanceva T.V., Nikolaeva L.Ya. Covershenstvovanie tvorchesko-sochinitel'skih umenij i navykov postanovochnoj raboty studentov-horeografov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2022; № 2 (106): 132-142.
4. Palilej A.V., Berdnik M.S., Sultan R.G. Innovacionnye i tradicionnye metody obucheniya v osvoenii obrazcov horeograficheskogo naslediya narodno-scenicheskogo tanca buduschimi specialistami. *Vestnik KemGUKI*. 2020; № 51: 238-245.
5. Palilej A.V., Buratynskaya S.V. Formirovanie individual'nogo pocherka baletmejstera, pedagoga-horeografa v vuze kul'tury. *Vestnik KemGUKI*. 2018; № 45: 53-61.
6. Kivshenko Yu.A. Formirovanie individual'nogo pocherka u buduschego pedagoga-horeografa. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 5 (71): 112-117.


*Статья поступила в редакцию 21.08.23*

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-103-105

***Zubkov A.D.,*** *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

**LINGUISTIC AND METHODICAL POTENTIAL OF COURSERA ONLINE PLATFORM FOR STUDENTS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT.** The paper explores the potential of the Coursera MOOC platform for developing professional foreign language competencies in university economics students. As globalization increases the demand for multilingual graduates, traditional classroom instruction often falls short in providing the applied linguistics skills needed for modern careers. Coursera offers a scalable online alternative for building reading, writing, listening, and basic speaking abilities through massive community support, immersion in native speaker content, and flexible self-paced participation. However, overdependence on automated assessment and limitations in conversational practice remain constraints. Through strategic integration guided by learners' needs, Coursera can be a valuable supplement for fostering career-ready language proficiency. The paper examines specific features and implementation strategies for unlocking Coursera's advantages while navigating its restrictions. Further research is needed, but the platform holds promise for strengthening the real-world language capacities of the next generation of economists.

*Key words:* **Coursera, MOOC, foreign language learning, economics students, higher education, online learning, language competencies**

***А.Д. Зубков****, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

# ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ COURSERA ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается потенциал платформы Coursera для развития профессиональной иноязычной компетенции у студентов-экономистов. Поскольку глобализация повышает спрос на выпускников, владеющих несколькими языками, традиционное обучение в аудитории часто не позволяет получить прикладные лингвистические навыки, необходимые для карьеры. Coursera предлагает онлайн-альтернативу для развития навыков чтения, письма, аудирования и базовой разговорной речи благодаря массовой поддержке учебного сообщества, погружению в контент носителей языка и гибкой системе самостоятельного обучения. Однако зависимость от автоматической оценки и ограничения в разговорной практике остаются сдерживающими факторами. Благодаря стратегической интеграции с учетом потребностей обучающихся Coursera может стать ценным дополнением для развития языковых навыков, необходимых для профессиональной деятельности будущих экономистов. В статье рассматриваются особенности внедрения, позволяющие раскрыть преимущества Coursera и при этом избежать ограничений. Исследование делает акцент на необходимости дальнейших исследований, но при этом указывается, что платформа способна укрепить языковые способности нового поколения экономистов.

*Ключевые слова:* **Coursera, МООК, изучение иностранных языков, студенты-экономисты, высшее образование, онлайн-обучение, языковые компетенции**

With the globalization of business and finance, proficiency in foreign languages, especially English, has become an imperative skill for university students majoring in economics. The ability to read, write, and communicate effectively in a second language provides critical advantages for today's graduates entering the workforce [1; 2]. However, traditional foreign language curricula at universities often struggle to provide students with sufficient practical linguistics competencies needed for their careers. Massive open online courses (MOOCs) have emerged over the past decade as a potentially disruptive innovation in higher education [3; 4]. In particular, the Coursera platform offers a range of open courses in a variety of foreign languages, providing economics students a supplemental channel for building language proficiency. This article

will analyze the specific affordances of the Coursera platform that may enable greater gains in reading, writing, listening and speaking skills needed for professional success. While identifying potential limitations, the paper argues that economics programs can strategically integrate Coursera's MOOC offerings to bolster the real-world foreign language abilities of their graduates. The thesis is that Coursera provides a scalable solution to strengthen the applied language competencies essential for today's multilingual business context. The **relevance** is determined by the growing demand for economics graduates with professional-level competency in foreign languages, especially English. Globalization has made multilingual skills essential, but traditional classrooms often fall short. Coursera may provide an accessible supplemental platform for building these applied skills at scale. The **aim** of this study is to analyze Coursera's potential as well as its limitations and challenges for developing career-ready foreign language competencies in university economics students. The **objectives** set by the primary aim are: 1) to evaluate key features and resources Coursera offers for language learning; 2) to identify core professional language competencies needed by economics graduates; 3) to assess disadvantages and barriers inherent to reliance on the Coursera platform; 4) to suggest effective strategies for integrating Coursera into economics programs and curricula. The **subject** of study is the use of the Coursera MOOC platform, specifically its application for building foreign language skills in undergraduate students pursuing economics degrees. The **object** of study is the set of language learning opportunities, outcomes, limitations, and best practices associated with Coursera utilization by economics students aiming to develop professional linguistics abilities.

Coursera offers several key features that can support and strengthen language learning for economics students seeking to build their foreign language competencies. First, the massive enrollment opportunities on Coursera provide economics students with access to an enormous community of language learners. Coursera's language courses often have tens or even hundreds of thousands of active learners at any given time. This creates rich opportunities for interactive practice and collaboration with fellow language learners from around the globe. Additionally, Coursera courses provide learners with extensive exposure to native speakers through high-quality video lectures, presentations, and demonstrations [5]. Economics students can repeatedly listen to fluent speakers, assisting with development of listening comprehension. Many Coursera courses also offer optional subtitles and transcripts for lectures and supplemental materials. The dual audio and written content reinforce vocabulary acquisition and aids comprehension. Students can replay subtitled videos while reading transcripts, allowing them to internalize terminology. The self-paced modules and assignments on Coursera promote active learning while permitting students to work at appropriate levels. Automated assessments and peer grading also provide instant feedback to support growth [6]. This personalization assists economics students with focusing on priority language needs. Finally, Coursera's flexibility in access enables economics students to build language skills around busy schedules. The online accessibility also reduces barriers for working professionals seeking continuing education [7]. This flexibility and inclusion expand the platform's reach. In combination, these features provide a potent set of affordances for economics students aiming to cultivate professional proficiency and confidence in a second language. The capabilities of Coursera's interface offer the scale, immersion, and autonomy needed for meaningful language development.

For economics students to fully leverage Coursera's potential for language learning, it is useful to highlight some of the key foreign language competencies demanded in their future careers [8; 9]. By aligning Coursera's affordances to these essential skills, students can maximize their professional development. One of the most fundamental competencies is reading comprehension in the domain area [10]. Economics students need to extract information and meaning from texts, articles, reports, and briefs written in a second language [11]. Coursera provides substantive practice in comprehending both academic and practical written materials. Equally important is building strong listening skills to track and follow lectures, presentations, media, and professional interactions in a foreign language [12]. Coursera lectures immerse students in fluent extended speech on complex topics supporting this capability. Writing proficiency is another major competency, requiring students to prepare cogent assignments, essays, emails, and material for colleagues and clients in a second language [13]. Coursera activities like discussion forum posts, peer assessments, and optional video components allow writing practice. Finally, oral communication is a critical skill for exchanges with international partners, clients, or interviewers [14]. While limited, some Coursera components like informal video introductions or conversational forums provide speaking opportunities. By recognizing these core language abilities vital for career readiness, students can steer their Coursera participation toward maximal professional benefit. This understanding also reveals areas where supplemental instruction may be advisable, especially for speaking skills.

While Coursera provides significant opportunities for developing foreign language abilities, utilizing the platform also comes with certain inherent challenges and limitations. Students should be aware of these barriers to manage expectations and augment the Coursera learning experience where needed. One potential challenge is the need for strong self-direction and engagement to persist and succeed in Coursera language courses. Without the structure of a traditional classroom, students must be motivated to stick to learning goals [15]. It is easy to fall behind or drop out without proper determination. There is also less opportunity for interactive oral communication on the platform compared to face-to-face instruction. While Coursera has some speaking practice, students may not receive enough correction and conversation time to gain true mastery. MOOCs also struggle to properly individualize instruction. The automated systems lack nuance and the large class sizes make personalized feedback impossible. Therefore, students with unique language deficiencies may not get targeted help. Finally, the limitations of automated grading and assessment on assignments can frustrate progress. The computerized systems often cannot identify subtle errors or provide guidance for improvement [16]. This makes self-diagnosis of weaknesses difficult. In light of these barriers, students need realistic expectations. Coursera can accelerate language gains, but may need supplementation in areas like speaking skills or individual tutoring.

To maximize the language learning potential of Coursera, economics programs and students can consider various strategies to integrate these offerings into their curriculum and studies. Some promising approaches include:

– Providing tips to students on how to get the most out of Coursera language courses. This could include guidance on utilizing transcripts, reiterating challenging lectures, taking notes, using dictionaries, or finding conversation partners.

– Formally incorporating certain Coursera courses into existing foreign language curriculum at institutions. This gives credibility to MOOC learning while ensuring oversight.

– Pre-screening students' language abilities to direct them to appropriate Coursera introductory or advanced courses for their level. This enables more targeted development.

– Conducting assessments of students' language gains after completing MOOCs using standardized tests or institutional rubrics. This allows measuring of competencies.

– Requiring application of skills learned on Coursera through follow-up writing assignments or presentations. This reinforces retention and transfers knowledge.

– Providing advising on how to supplement Coursera with other instructional approaches to address limitations, like lack of speaking practice.

In conclusion, this examination of using Coursera MOOCs to build foreign language competency in economics students demonstrates promising potential but also remaining limitations. Coursera's affordances of scale, immersion, assessment, and flexibility offer clear advantages over traditional classrooms alone. The platform grants access to a massive community of language learners and provides development of reading, writing, listening, and even basic speaking skills. However, solely relying on Coursera fails to teach conversational fluency or serve students needing personalized remediation. Economics programs should therefore strategically incorporate Coursera as part of a comprehensive curriculum using flipped models, incentives for participation, and supplementary instruction where necessary. Additionally, students must have the discipline to fully exploit Coursera's capabilities. Further research is still needed to quantify language gains and validate best practices. But the base capabilities exist for Coursera to meaningfully boost functional second language abilities if utilized prudently. With creative integration guided by an understanding of inherent limitations, institutions can harness Coursera as an asset in producing multilingual graduates ready for the modern global workplace. **Scientific novelty** of this study represents an early exploration of using MOOC platforms specifically for developing foreign language competencies in economics students. While research exists on MOOCs generally, less has focused on language learning or professional skills outcomes. **Theoretical significance** of this paper lies in building theory around integrating open online platforms into higher education curricula targeted at professional readiness. It synthesizes distance learning, linguistics, and career preparation perspectives. **Practical significance** is determined by the practical application of Coursera that is analyzed for enhancing economics graduates' marketability and mobility. Implementing the suggested approaches could strengthen real-world language abilities. **Future research prospects** are needed to quantify language gains, validate optimal implementation strategies, and address challenges. Areas to explore include blended learning designs, conversational practice, automation limits, and individualization. Comparative research on alternative platforms would also be beneficial.

Библиографический список


1. Колосова Е.И., Швайкина Н.С. Лингвометодический потенциал медиадискурса при формировании коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку. *Филология и культура*. 2023; № 2 (72): 215–221.
2. Рублева Е.В. Лингвометодический потенциал аудио- и видеоподкастов в обучении РКИ. *Слово. Грамматика. Речь*. 2015; № 16: 512–514.
3. Мельник Ю.А. Работа с видеоматериалами на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере русской сказки). *Филология и культура*. 2017; № 4 (50): 209–213.
4. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92–100.
5. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002–1010.

6. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н., Комкова А.С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 6-1: 6.
7. Крутько Е.А., Комкова А.С., Кобелева Е.П., Агавелян Р.О. Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 6: 66–75.
8. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
10. Комкова А.С., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Крутько Е.А. Формирование метакомпетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020; Т. 10, № 2: 3718–3725.
11. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
12. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23–31.
13. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
14. Kiryakova O.A. E-portfolio as a means of formation of students' professional foreign language communicative competence in technical higher education institutions. *Сибирский учитель*. 2022; № 6 (145): 88–92.
15. Ищенко В.Г., Сергиевская Е.А. Цифровые технологии как магистральные стратегии в развитии современного образования. *Заметки ученого*. 2022; № 7: 126–129.
16. Таскаева Е.Б. Многоязычие в современном мире: культурные традиции и направления исследования. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования*. 2017; № 2: 50–57.

References

1. Kolosova E.I., Shvajkina N.S. Lingvometodicheskij potencial mediadiskursa pri formirovanii kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Filologiya i kul'tura*. 2023; № 2 (72): 215-221.
2. Rubleva E.V. Lingvometodicheskij potencial audio- i videopodkastov v obuchenii RKI. *Slovo. Grammatika. Rech'*. 2015; № 16: 512-514.
3. Mel'nik Yu.A. Rabota s videomaterialami na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere russkoj skazki). *Filologiya i kul'tura*. 2017; № 4 (50): 209-213.
4. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92-100.
5. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002-1010.
6. Kobeleva E.P., Matvienko E.N., Komkova A.S. Formirovanie `ekzistencial'nyh navykov studentov v processe inoyazychnoj podgotovki v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6-1: 6.
7. Krut'ko E.A., Komkova A.S., Kobeleva E.P., Agavelyan R.O. Integraciya videokontenta v process obucheniya professional'no-orientirovannomu anglijskomu yazyku v vuze. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 6: 66-75.
8. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya EA., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
10. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Krut'ko E.A. Formirovanie metakompetencij studentov vuza v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty na inostrannom yazyke. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; T. 10, № 2: 3718-3725.
11. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
12. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23-31.
13. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
14. Kiryakova O.A. E-portfolio as a means of formation of students' professional foreign language communicative competence in technical higher education institutions. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 6 (145): 88-92.
15. Ischenko V.G., Sergievskaya E.A. Cifrovye tehnologii kak magistral'nye strategii v razvitii sovremennogo obrazovaniya. *Zametki uchenogo*. 2022; № 7: 126-129.
16. Taskaeva E.B. Mnogoyazychie v sovremennom mire: kul'turnye tradicii i napravleniya issledovaniya. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobscheniya: Gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 2: 50-57.

*Статья поступила в редакцию 14.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-105-108

***Obukhova L.Yu.,*** *Senior Lecturer, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russian Federation), E-mail: LYObukhova@fa.ru*

**INTEGRATION OF ONLINE AND OFFLINE MODES FOR TEACHING ENGLISH TO STUDENTS.** The article discusses ways for interaction and communication of participants in the educational process based on digitalization. Network technologies open a new mode of work, study and life, in which the Internet acts as a learning environment. In modern conditions non-linguistic universities actively use the Internet for hybrid (mixed) format of foreign language teaching, which is currently the most required and relevant in higher education. It is used to organize academic work of students, which allows to intensify the educational process, improve its efficiency by creating additional external motivation of students. Students' work in the network reveals the inner reserves of each person, helps to form social qualities of personality, and educate a successful learner. In the era of digitalization and improvement of information technologies the demand for new approaches in higher education, considering the achievements of classical methods of teaching a foreign language, is increasing. The article discusses the characteristics and differences of online, offline and hybrid formats, as well as the possibilities of their complex application, both for conducting classes and consultations, and for organizing various student competitions and conferences in a foreign language. The key to achieving a successful result is an effective synthesis of traditional methods, innovations, and technical means. Due to the rapid development of new media technologies in the sphere of education, the demand for the development of self-working and digital skills is increasing, which facilitate the access to learning resources.

*Key words:* **online education, offline mode, hybrid learning, synergy effect, self-working skills, digital skills**

***Л.Ю. Обухова****, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LYObukhova@fa.ru*

# ИНТЕГРАЦИЯ ОНЛАЙН- И ОФЛАЙН-ФОРМАТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются возможности для взаимодействия и общения участников образовательного процесса, организованного на основе цифровизации. Сетевые технологии открывают новый режим работы, учебы и жизни, в котором Интернет выступает в качестве учебной среды. В современных условиях неязыковые вузы активно используют Интернет для гибридного (смешанного) формата обучения иностранному языку, который в настоящий момент является наиболее востребованным и актуальным в высшей школе. Он применяется как для организации учебной, так и научной работы студентов, что позволяет интенсифицировать образовательный процесс, улучшить его эффективность за счет создания дополнительной внешней мотивации обучающихся. Работа студентов в сети раскрывает внутренние резервы каждого человека, помогает формировать социальные качества личности и воспитывать успешного обучаемого. В эпоху цифровизации и совершенствования информационных технологий возрастает востребованность в новых подходах в высшем образовании, учитывающих достижения классической методики преподавания иностранного языка. В статье рассматриваются характерные черты и отличия онлайн-, офлайн- и гибридного форматов, а также возможности их комплексного применения как для проведения занятий и консультаций, так и для

организации различных студенческих конкурсов и конференций на иностранном языке. Залогом достижения успешного результата является эффективный синтез традиционных методов, инноваций и технических средств. В связи с быстрым развитием новых медиатехнологий в сфере образования возрастает спрос на развитие цифровых навыков, которые значительно упрощают студентам доступ к обучающим ресурсам.

*Ключевые слова:* **онлайн-образование, офлайн-формат, гибридное обучение, синергетический эффект, навыки самоподготовки, цифровые навыки**

Изменения, происходящие в политической, экономической, социальной сферах жизни нашего общества, обусловливают необходимость своевременного и эффективного преобразования высшего образования, модернизации системы подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах. В настоящее время практически все области человеческой деятельности подвержены реструктуризации в связи с быстрым развитием цифровых технологий, что активизирует и ускоряет модификацию разных областей знания, образования и науки. Анализ опыта работы преподавателей вузов в период пандемии свидетельствует о том, что сетевое пространство располагает важными образовательными, исследовательскими и методическими ресурсами. Онлайн-обучение стало значительным преимуществом в системе обучения в высшей школе, в частности английскому языку. В учебном процессе этот формат успешно продолжают использовать при проведении практических и интерактивных занятий, консультаций, конференций, на конкурсах и в иных ситуациях, когда очное участие слушателей проблематично.

С приходом Интернета необходимость онлайн-обучения не стала вызывать сомнений, отмечалось, что технологическая составляющая в дистанционном обучении является инструментом, с помощью которого должны решаться педагогические задачи [1, с. 86]. Многие исследователи констатируют правомерность интеграции средств информационных и коммуникационных технологий в процессе онлайн- и офлайн-обучения. Для дистанционного обучения подчеркивается необходимость жесткой самодисциплины, а успех напрямую связывается с уровнем самостоятельности и сознательности студента, в то время как очные занятия являются помощью и стимулом в поддержке самодисциплины [2, с. 301–303]. По мнению Чикилевой Л.С., онлайн-обучение меняет содержание самостоятельной работы студентов, повышая интенсификацию образовательного процесса [3, с. 475]. Другие педагоги также подтверждают важность усиления самоподготовки и отмечают, что занятие онлайн может проходить более увлекательно и ярко, и это стимулирует студентов к более интенсивной самостоятельной работе [4, с. 189].

Т.А. Дмитренко обращает внимание на широкий спектр возможностей смешанного формата, который способствует погружению в языковую среду и снятию языкового барьера, а также повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка и культуры в их неразрывном единстве [5, с. 106].

С появлением нового цифрового пространства назрела необходимость целенаправленно, комплексно развивать у студентов академические языковые и цифровые навыки. Результатом применения электронных ресурсов на аудиторном занятии является цифровая трансформация учебного процесса и его участников, которая создает новое эффективное взаимодействие. Высшая школа нацелена на слияние онлайн-, офлайн-обучения и использование смешанного формата в учебном процессе. Данная модель применяется для создания интегрированной академической программы, которая могла бы легко сосуществовать с физическим и цифровым мирами.

На сегодняшний день Интернет является наиболее доступным, а, следовательно, и наиболее востребованным ресурсом для проведения различного рода исследований, вебинаров и видеоконференций, поиска информации. Мы также все чаще и чаще занимаемся шопингом онлайн, а это значит, что в дальнейшем на рынке труда будут востребованы специалисты по оказанию онлайн-услуг, которые умеют работать и общаться в Интернете. Вследствие этого цифровые компетенции приобретают ключевое значение при трудоустройстве выпускников, повышая их конкурентоспособность. Таким образом, студенты, которые хорошо владеют цифровыми навыками, не только улучшают свои возможности трудоустройства, но и перспективу карьерного роста в будущем.

Целью проведенного исследования является совершенствование процесса обучения студентов посредством интеграции онлайн- и офлайн-форматов в вузе, так как без слияния традиционных и цифровых навыков современный процесс обучения иностранному языку не представляется эффективным.

В проведенном исследовании были поставлены следующие задачи:

– проанализировать общие черты и различия цифровых и традиционных форматов обучения в отечественной педагогической науке, осуществить их анализ и оценку с целью дальнейшего применения;

– показать приоритетность совершенствования навыков самоподготовки, а также цифровых навыков для углубленного изучения английского языка в бакалавриате;

– определить возможности комплексного и поэтапного совершенствования интегрированного подхода к преподаванию и организации студенческих научных мероприятий в вузе;

– показать необходимость корректировки существующих программ.

Научная новизна работы заключается в выявлении характерных черт каждого из форматов для определения возможностей достижения максимального эффекта при их интегрированном использовании с целью обеспечения доступа для большей аудитории слушателей и расширения возможности для учета индивидуальных особенностей студентов.

Научно-практическая значимость исследования заключается в том, чтобы рассмотреть целесообразность комплексного применения офлайн- и онлайн-форматов в бакалавриате, интегрируя основные компоненты содержания обучения и методы организации внеаудиторной работы для получения синэргетического эффекта.

Данное исследование основано на анализе опыта интеграции онлайн- и офлайн-форматов в процессе обучения английскому языку бакалавров финансового факультета Финуниверситета. По итогам работы были выявлены как возможности интеграционного характера формирования академических и цифровых навыков, так и проблемы и трудности организации учебного процесса и научной работы студентов, связанные с индивидуальными потребностями, возможностями и способностями студентов.

При дистанционной форме обучения преподаватель взаимодействует с обучающимися с помощью информационных технологий. Обучающиеся больше занимаются самостоятельно, но по строго разработанной программе. В их распоряжении – видеолекции, вебинары, возможность консультироваться с преподавателем.

Онлайн-обучение – это форма проведения занятий с использованием технологий, получение знаний с помощью компьютера или мобильного устройства. Более общим названием для этой формы обучения является e-learning (англ. яз.), или электронное обучение. Оно не заменяет значение «дистанционное обучение», а, скорее, продолжает его, так как в наше время дистанционное обучение организуется только через Интернет. Это дает больше возможностей для всех желающих. То есть грань между понятиями «дистанционное» и «онлайн» уверенно стирается.

Под офлайн-занятиями мы понимаем традиционные аудиторные методы обучения, которые использовались на протяжении многих веков; это интерактивный формат, при котором студенты и преподаватели взаимодействуют в процессе обучения лицом к лицу.

С развитием цифровых технологий меняются и способы совершенствования новых навыков. Благодаря Интернету у тех, кто заинтересован в расширении своих знаний и умений, появился широкий выбор возможностей. Обучающиеся могут воспользоваться как онлайн-, так и офлайн-обучением. У всех людей разный опыт и разные темпы изучения материала. Какие-то методы обучения будут полезны для одних, но малоэффективны для других, так как мы все живем в разных условиях и имеем разный подход к освоению материала. Вполне закономерно, что у многих возникает вопрос: какой из форматов лучше: онлайн или офлайн?

Сторонники онлайн-образования утверждают, что оно более гибкое и удобное для студентов. Другие утверждают, что онлайн-курсы не обеспечивают должного качества образования, как те, которые проводятся в традиционных аудиториях, что онлайн-занятия не обеспечивают той степени индивидуализации, которую студенты получают при личном посещении занятий. Кроме того, некоторые считают, что отсутствие взаимодействия между студентами и преподавателями может привести к ухудшению результатов обучения.

Основное различие между онлайн- и офлайн-обучением заключается в месте проведения занятий. При офлайн-обучении учащимся необходимо добираться до места проведения занятий – университета, аудитории. При онлайн-обучении, напротив, обучение может проводиться практически из любой точки мира. Участнику достаточно подключиться к Интернету из дома, интернет-кафе или другого места. Примером этому могут служить онлайн-занятия по английскому языку, которые проводятся на базе Финуниверситета для иностранных граждан из ближнего зарубежья. Если говорить об организации научных студенческих мероприятий на иностранном языке, таких как конкурсы презентаций, кейсов, научных проектов, то, как правило, отборочный тур проводится в формате онлайн. Это позволяет привлечь большее количество участников. Однако финал проводится в очном режиме, что дает возможность жюри более объективно определить победителя.

Другим важным отличием является гибкость онлайн-обучения, которое обычно имеет более гибкие временные рамки. Преподаватель может оказать поддержку по электронной почте или через систему онлайн-чата, в то время как очные занятия, как правило, проводятся в дневное время и не предоставляют таких возможностей ни обучаемому, ни преподавателю. Так, после пандемии многие преподаватели стали использовать формат онлайн для регулярного проведения вечерних консультаций для своих студентов, что позволяет им расширить рамки рабочего дня.

Помимо этих двух различий, преимущества обучения онлайн или офлайн практически одинаковы. Квалификация, полученная онлайн так же общепризнана, как и полученная в очном режиме, и модели обучения почти идентичны.

У обоих форматов есть свои плюсы и минусы. Онлайн-занятия проводятся с использованием Интернета, в виртуальной аудитории, где студенты и преподаватели общаются друг с другом с помощью голоса, видео, интерактивного чата.

Основное требование – чтобы студенты и преподаватели находились в сети в одно и то же время. Для эффективной коммуникации участникам требуются работающие микрофоны и видеокамеры.

На офлайн-занятиях студенты и преподаватели взаимодействуют в процессе обучения лицом к лицу в аудитории.

Можно отметить, что онлайн-обучение становится все более популярным способом получения необходимого образования. Однако в то время как некоторым людям нравится удобство и гибкость онлайн-формата, другие не хотят брать на себя ответственность из-за невозможности осуществлять полный контроль за деятельностью студентов по ту сторону экрана. Перед нами стоит задача выявить плюсы и минусы онлайн- и офлайн-обучения, для того чтобы лучше понимать, какие возможности он представляет нам, а также с какими проблемами мы можем столкнуться. Если мы хотим работать с онлайн-программами на постоянной основе, то для улучшения методики преподавания нужно постоянно проводить ее анализ и оценку.

*Суммируем плюсы онлайн-обучения:*

– удобство по времени – дополнительные онлайн-занятия и консультации можно проводить вечером или в субботу, также можно посмотреть лекции в записи в любое время. Онлайн-образование позволяет студентам выбирать расписание и подстраивать обучение под свои жизненные приоритеты;

– некоторые студенты предпочитают практическое обучение, другие – более концептуальные подходы. Онлайн-образование дает возможность всем студентам учиться так, как им удобно. Благодаря возможности самостоятельно выбирать материал курса и получать немедленную обратную связь. Можно сказать, что онлайн-образование предоставляет студентам большую гибкость в выборе;

– в отличие от очного занятия, в онлайн-классе все материалы находятся у студентов под рукой. Они могут получить мгновенный доступ ко всем материалам курса;

– в онлайн-классе студенты могут взаимодействовать со своими однокурсниками и преподавателями с помощью дискуссионных чатов и других интерактивных функций;

– многие онлайн-курсы дают возможность работать над реальными проектами в рамках учебного процесса;

– по сравнению с традиционным обучением в аудитории онлайн-образование зачастую намного дешевле и доступнее.

*Выделим недостатки онлайн-занятий:*

– в онлайн-среде некоторые студенты испытывают трудности в общении с одногруппниками и преподавателями;

– когда занятия проводятся удаленно, это затрудняет оказание индивидуальной поддержки: трудно бывает найти человека, который оперативно ответит на вопросы;

– некоторым студентам трудно принимать участие в занятии из-за отсутствия прямого общения, это приводит к трудностям с усвоением материала. У студента может возникнуть ощущение, что он не получает знаний в полном объеме, как в случае, если бы он посещал очные занятия;

– качество онлайн-занятий может значительно отличаться, особенно из-за технических проблем. Студенты также могут быть разочарованы уровнем преподавания.

*Преимущества офлайн-обучения:*

– очное образование может быть более увлекательным для студентов, чем занятия онлайн. По статистике, занятие в аудитории предпочитают 7 студентов из 10;

– очные занятия дают более личностный опыт обучения. Работа в команде всегда полезна для учащихся. Обстановка в аудитории считается очень важной для развития взаимодействия;

– очное образование предоставляет преподавателям больше возможности для оказания индивидуальной поддержки. Занятие в аудитории проходит в более медленном темпе, чем онлайн, и это позволяет преподавателю работать в более тесном сотрудничестве со студентами, а студентам – лучше усваивать материал;

– очное образование может быть более увлекательным для студентов, чем занятия онлайн;

– очное образование помогает студентам развить профессиональные навыки; – многие считают, что специалисты, получившие традиционное очное образование, лучше справляются с рабочими проблемами и обязанностями. Поскольку научились взаимодействовать с другими людьми и получать знания из различных источников;

– студенты меньше отвлекаются в стенах физического класса и учатся выполнять задания в соответствии с заранее составленным графиком.

*Недостатки офлайн-обучения;*

– после окончания очного занятия у студентов не остается доступа ни к лекциям, ни к ресурсам. Если вы пропустили занятие, то сложно выучить материал самостоятельно. Очные занятия не предоставляют возможности для повторения, и это может затруднить запоминание материала;

– для некоторых слушателей посещение очных занятий может стать проблематичным по семейным обстоятельствам, из-за работы;

– очные занятия могут проводиться далеко от дома и требовать транспортных расходов;

– в очных классах могут наблюдаться более зависимые отношения между преподавателями и студентами. Это происходит потому, что преподаватель, как правило, единственный, кто может помочь в решении проблем;

– очные занятия, как правило, дороже, чем онлайн. Также дороже учебники и пособия;

– занятия в очном режиме могут быть более утомительными, особенно если приходится переходить из аудитории в аудиторию. Также если они начинаются очень рано или заканчиваются слишком поздно.

*Онлайн-класс против офлайн-класса. Что лучше?*

На этот вопрос не существует универсального ответа. В конечном счете, каждый человек сам должен решить, какой тип образовательной модели ему больше подходит.

Некоторым может показаться, что онлайн-занятия являются более сложными и полезными, чем аудиторные занятия, так как онлайн-курсы предоставляют студентам более широкие возможности для общения с преподавателями и однокурсниками в режиме реального времени, а также доступ к необходимым ресурсам из любого места и в любое время. Кроме того, многие онлайн-образовательные платформы предлагают отличные системы поддержки, такие как чаты и форумы, где учащиеся могут поделиться своим опытом и задать вопросы.

Другие могут предпочесть традиционное аудиторное обучение. Поскольку такие офлайн-курсы зачастую позволяют студентам учиться на примере друг друга и обмениваться опытом в пассивной форме. В итоге студентам необходимо выбрать тот режим обучения, который в наибольшей степени соответствует их потребностям.

Сегодня многие преподаватели видят решение данной проблемы в использовании так называемого гибридного формата. Гибридное обучение – это модель образования, при которой одни студенты посещают занятия очно, а другие – виртуально, из дома. Преподаватели одновременно обучают студентов дистанционно и очно, используя программное обеспечение для видеоконференций. Гибридное обучение предоставляет студентам безграничное изобилие полезных данных, интерактивных компьютерных программ, видеоматериалов, онлайн-курсов, электронных словарей и справочников, которые необходимо интегрировать в учебный процесс, апробировать и использовать в соответствии с обновлённой учебной программой вуза и парадигмой эффективного преподавания и обучения [6]. Похоже, что именно этот формат станет волной будущего, так как именно он позволяет учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого слушателя.

Проведенный анализ и опыт работы во время пандемии показали, что как онлайн, так и очный форматы имеют свои достоинства и недостатки и требуют доработки. Не все бакалавры умеют самостоятельно осуществлять творческую и поисково-исследовательскую работу на хорошем уровне, то есть они недостаточно подготовлены к работе онлайн, и это может стать причиной их слабой активности на вебинаре. Отсюда мы можем сделать вывод, что онлайн-обучение требует высокоразвитых навыков самоподготовки. Также огромное значение имеет уровень владения обучающихся цифровыми навыками. Эти два фактора являются решающими для успешного освоения курса в формате онлайн. В свою очередь, офлайн-режим имеет серьезные ограничения в плане места и времени проведения мероприятий. Практика показала, что именно гибридный формат позволяет преодолеть данные барьеры за счет использования достоинств онлайн-формата и прямого контакта обучающихся и преподавателя. То есть, несмотря на новые возможности преподавания онлайн, мы не собираемся отказываться от традиционных аудиторных методов работы в академической среде с ее живым общением между преподавателями и студентами.

Результаты исследования помогли разобраться в трудностях, связанных с применением различных режимов в процессе обучения и показали направления для совершенствования существующих программ. В дальнейшем имеет смысл сочетать вебинары с аудиторными занятиями, что позволит нам максимально использовать преимущества каждого из них.

Наша задача – взять все лучшее из доступных форматов, чтобы добиться максимального результата в обучении студентов.

Библиографический список


1. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петрова А.Е. и др. *Педагогические технологии дистанционного обучения*: учебное пособие. Москва: Академия, 2006.
2. Заец Т.И. *Элементы дистанционного обучения над аспектом «домашнее чтение» на основе электронного интерактивного учебного пособия ЭИУП.* Москва: МГИМО-Университет, 2017.
3. Чикилева Л.С. Роль тьютора в выборе инструментов педагогического управления для организации самостоятельной работы по иностранному языку. *Интеграция образования*. 2019; Т. 23, № 3 (96): 475–489.
4. Староверова Н.П., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование цифровых и информационных технологий в процессе обучения профессиональному английскому языку. *Самоуправление*. 2019; Т. 2, № 2 (115): 189–191.

5. Дмитренко Т.А. Организация языкового образования с использованием ИКТ. *Высшее образование в России*. Научно-педагогический журнал. 2017; № 1: 105–109.
6. *Что такое гибридное обучение и как его использовать в вашем классе*? Available at: https://livestorm.co/blog/hybrid-learning

References

1. Polat E.S., Moiseeva M.V., Petrova A.E. i dr. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2006.
2. Zaec T.I. `E*lementy distancionnogo obucheniya nad aspektom «domashnee chtenie» na osnove `elektronnogo interaktivnogo uchebnogo posobiya `EIUP*. Moskva: MGIMO-Universitet, 2017.
3. Chikileva L.S. Rol' t'yutora v vybore instrumentov pedagogicheskogo upravleniya dlya organizacii samostoyatel'noj raboty po inostrannomu yazyku. *Integraciya obrazovaniya*. 2019; T. 23, № 3 (96): 475-489.
4. Staroverova N.P., Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie cifrovyh i informacionnyh tehnologij v processe obucheniya professional'nomu anglijskomu yazyku. *Samoupravlenie*. 2019; T. 2, № 2 (115): 189-191.
5. Dmitrenko T.A. Organizaciya yazykovogo obrazovaniya s ispol'zovaniem IKT. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Nauchno-pedagogicheskij zhurnal. 2017; № 1: 105-109.
6. *Chto takoe gibridnoe obuchenie i kak ego ispol'zovat' v vashem klasse*? Available at: https://livestorm.co/blog/hybrid-learning

*Статья поступила в редакцию 19.09.23*

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-108-110

***Blok O.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

**MENTORING IN THE CLASS OF INSTRUMENTALISTS IN PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION INSTITUTIONS: THE HERMENEUTICAL APPROACH.** The article substantiates the relevance of mentoring activities in instrumental classes of professional music education institutions. The concept of "a mentor" is analyzed and given a classification level of understanding. The importance of mentoring is revealed, as well as pedagogical conditions that make it possible to intensify and improve the quality of the process of training highly qualified musical and instrumental specialists. It is determined that an important pedagogical condition for mentoring activities in the class of instrumentalists is an attitude that determines the quality of complex perception and mastery of a musical work and affects the technical, artistic and emotional development of students. The conclusion is drawn: motivation, pedagogical demonstration and the act of co-creation (interpersonal pedagogical interaction) are significant pedagogical conditions for mentoring, which not only organize the educational activities of instrumentalists, but also influence its value-orientation, cognitive, communicative, cognitive, artistic and creative components. According to the author, the pedagogical paradigm concerning the development of a musical work in the "4D" space, the hermeneutic approach in constructing interpretive concepts can embody innovative technologies that allow to nourish mentoring, ensuring the effective implementation of reform and modernization of modern music education in instrumental classes.

*Key words:* **mentoring, mentor, instrumentalist class, professional music education institutions, instrumentalist performer, teacher, musical instrument**

***О.А. Блок,*** *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

# НАСТАВНИЧЕСТВО В КЛАССЕ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье обосновывается актуальность наставнической деятельности в классах инструменталистов учреждений профессионального музыкального образования. Анализируется и получает классификационный уровень осмысления понятие «наставник».

Выявляются значимость наставничества, а также педагогические условия, позволяющие активизировать, сделать более качественным процесс подготовки высококвалифицированных специалистов музыкально-инструментального профиля. Определяется то, что важным педагогическим условием наставнической деятельности в классе инструменталистов является установка, которая обусловливает качество комплексного восприятия и освоения музыкального произведения, влияет на техническое и художественно-эмоциональное развитие обучающихся. Делается вывод: мотивация, педагогический показ и акт сотворчества (межличностного взаимодействия) – значимые педагогические условия наставничества, которые не только упорядочивают образовательную деятельность инструменталистов, но и влияют на ее ценностно-ориентационную, познавательную, коммуникативную, когнитивную, художественно-творческую составляющие. По предположению автора, педагогическая парадигма, касающаяся освоения музыкального произведения в пространстве 4D, герменевтический подход в построении интерпретационных концепций могут олицетворять инновационные технологии, позволяющие питать наставничество, обеспечивая эффективную реализацию реформирования и модернизации современного музыкального образования в классах инструменталистов.

*Ключевые слова:* **наставничество, наставник, класс инструменталистов, учреждения профессионального музыкального образования, исполнитель-инструменталист, педагог, музыкальный инструмент**

Наставничество, наставник – понятия, которые прочно укоренились в терминологии педагогики музыкального образования, исполнительства, в том числе инструментального. Передача знаний, умений, навыков подопечным, а также формирование их компетентностного потенциала, поиск осмысленных действий – во многом дело рук подлинного наставника. Передача положительного опыта, собственно научение осознанным и автоматизированным, рациональным и выразительным, свободным и художественно оправданным исполнительским действиям-движениям – прерогатива наставничества. Высокий уровень его востребованности, глубокие корни детерминантности, многогранность самого процесса обусловили целый ряд трудностей и сложностей, вытекающих из противоречивых характеристик, полифоничных структуры и содержания. Наставничество определяет качество подготовки высококвалифицированных специалистов, связь с трудовой деятельностью (педагогической, исполнительской, музыковедческой), смысл будущей профессии. Оно является «локомотивом» профессионального музыкального образования. Неслучайно 2023 год в стратегии образовательной политики РФ был объявлен Годом педагога и наставника. Вместе с тем природа наставничества до конца не исследована. Поэтому сегодня становится актуальным поиск образовательных моделей, принципов, педагогических условий, позволяющих организовывать и осуществлять процесс наставничества в классах инструменталистов учреждений профессионального музыкального образования на основе герменевтического подхода.

Объект исследования: подготовка исполнителей в учреждениях профессионального музыкального образования.

Предмет исследования: педагогические условия и технологии наставничества в классе инструменталистов.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование наставничества в классах инструменталистов учреждений профессионального музыкального образования на основе герменевтического подхода.

Задачи исследования:

1. Определить структуру и содержание наставничества на понятийном и деятельно-предметном уровне.
2. Выявить основные педагогические условия и технологические подходы наставничества в классе инструменталистов учреждений профессионального музыкального образования.
3. Установить основные трудности и сложности процесса «наставничество».
4. Определить перспективы исследования по избранной проблематике.

Наставничество, наставник как понятие и явление имеют глубокие исторические корни. На протяжении веков в каждое из них вкладывался различный смысл, изучение проходило порой в диаметральных плоскостях. Перечислим некоторые уровни трактовки дефиниции «наставник»:

– воспитатель и смотритель;
– передающий положительный опыт и проверяющий качество работы;
– осуществляющий педагогическое сопровождение и внедрение технологических инноваций;
– учитель и менеджер;

– мастер и просветитель;
– руководитель процесса дополнительного образования и экзаменатор;
– повышающий квалификацию учащихся и определяющий свободу их выбора;
– субъект сотворчества и «впередсмотрящий»;
– «гуру», «мэтр» и равноправный участник педагогического процесса;
– ответственный за коллектив учащихся и каждого в нем.

Анализ соответствующей словарно-терминологической базы является тому подтверждением. Так, в «Психолого-педагогическом словаре» (составитель Е.С. Рапацевич) отмечается, что «наставник – лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое профессиональное обучение непосредственно на рабочем месте (зачастую в ходе выполнения оплачиваемой работы). Теоретический курс сведен к минимуму, акцент ставится на формировании практических умений и навыков. Наставничество – одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера» [1, с. 480, 481]. «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова гласит: «Наставник – учитель, руководитель, воспитатель» [2, с. 335]. В словаре «Профессиональное образование» (составитель С.М. Вишнякова) отмечено, что «наставник – высококвалифицированный специалист или опытный работник, у которого другие работники (молодые педагоги) могут получить совет или поддержку. Наставник помогает молодому педагогу совершенствовать методы обучения, составлять различные инструкции и задания учащимся, а также оценивать процесс и результаты деятельности молодого коллеги, реализуя лично им принятые установки. Деятельность наставника и его стиль становятся образцом» [3, с. 431].

Многогранность понятий «наставник», «наставничество» трудно не признать. В области профессионального музыкального образования наставник:
– руководитель курсов повышения квалификации, обеспечивающий освоение современных педагогических технологий подопечными;
– ведущий «мастер-класс»;
– осуществляющий обучение исполнителей в ассисентуре-стажировке;
– ответственный за педагогическую практику;
– передающий опыт научно-исследовательской деятельности;
– ответственный за расширение концертной практики;
– реализующий программу дополнительного высшего образования и т. д.

В области практики профессионального музыкального образования получило распространение мнение, которое утверждает, что наставник нужен в основном молодым специалистам, педагогам-исполнителям, повышающим квалификацию, аспирантам и соискателям, ведущим исследование (научное руководство, консультирование). Он как бы необходим для передачи опыта жаждущим музыкантам-исполнителям и только.

Вместе с тем научный анализ понятийно-терминологического поля показывает, что институт наставничества перманентно присутствует в системе профессионального музыкального образования, в частности – классов иполнителей-инструменталистов. Наставник – человек, наставляющий на путь истинный. В нем нуждаются все обучающиеся учреждений профессионального музыкального образования (от мала до велика). Учащимся музыкальных училищ (колледжей), вузов и ассистентам-стажерам (послевузовский уровень) – всем требуется педагог-наставник, мастер-воспитатель, руководитель-вдохновитель.

Важное педагогическое условие наставнической деятельности в классе инструменталистов – установка, которая обусловливает качество восприятия и освоения музыкального произведения, влияет на техническое и художественно-эмоциональное развитие обучающихся. Установка на эмоционально-чувственное, логико-конструктивное и комплексное восприятие, включающее два первых слагаемых, позволяет организовать образовательный процесс инструменталистов, не упуская детали, получая целостное представление о том, как важно осваивать сочинение в единстве формы и содержания, технического и художественно-образного, логико-конструктивного и эмоционально-чувственного, канонического и специфического, объективного и субъективного начал. Пример такого сложного комплексного единства необходим. Его должен и может показать наставник, закладывая в сознание своих подопечных необходимые установки. Пример наставника в достаточной степени «заразителен». Перечисленные единства должны стать «лейтмотивом» не только в рамках урока по специальному инструменту, но и во временном пространстве самостоятельной (домашней) работы, в русле подготовки к концертному выступлению, в условиях самореализации, самооценки, самопознания, самосознания, самоактуализации, саморазвития и самосовершенствования.

«Для того чтобы восприятие было адекватным, необходимо выбрать действенную установку на выделение, отбор и переработку информации. Нужно не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать. Установки играют решающую роль как в восприятии, так и в запоминании материала» [4, с. 310]. Уверенная игра наизусть, свободная работа с нотным текстом, осмысление каждого такта, звука-образа «запятой», отдельно взятого исполнительского действия-движения – итоги конкретных установок. Их организующую, направляющую роль трудно переоценить. Музыкальное произведение – всегда не до конца прочитанная «книга», территория смыслов. При этом осваивать сочинение в рамках личностной (субъективной) или надличностной (объективной) доминанты – важная целевая установка, определяющая качество и характер трактовки, интерпретаторской линии. В достижении объективности исполнительских подходов значимость наставника, его мнение как авторитетного педагога, совет, показ достаточно велики.

Еще одно важное педагогическое условие наставнической деятельности в классе инструменталистов – формирование личностной мотивации подопечных. Обращение к интересной области знаний, собственная увлеченность наставника, его «заразительные» примеры не только активизируют личность исполнителя, но и позволяют создать обучающую среду, в которой поиск, эксперимент, «проба пера» представляют перманентную субстанцию. Все происходи «здесь и сейчас» (на рабочем месте), непосредственно в классе за инструментом и вне его. Мотивация – не только непрерывная движущая сила, но и состояние внутреннего мира молодого человека. Об этом справедливо высказывался П.М. Якобсон, обращая внимание на мотивацию как на внутренний посыл и деятельный вектор, определяющую порядок действий-движений [5]. Представление звуков-образов еще не дает полную картину, обеспечивающую наглядность и глубину исполнения. Лишь конкретные двигательно-слуховые и слухо-двигательные представления, всесторонний самоконтроль способны вывести инструменталиста на орбиту осмысленного и эмоционально наполненного исполнения. В данном случае наставник может выступать в роли «дирижера» и «режиссера», доброго и требовательного зрителя, а также – консультанта-эксперта.

Обучающиеся в учреждениях профессионального музыкального образования, достигая определенных высот, часто теряют ценностные ориентиры, не видя перспективы в совершенствовании исполнительского процесса. Здесь на помощь обязан прийти наставник, «открывающий глаза» подопечному, определяя близкую, среднюю и далекую перспективы развития его исполнительского потенциала.

Большую значимость в деле наставничества занимает педагогический показ для ученика инструментально-исполнительского класса. Помимо того, что он представляет наглядно-объяснительной (иллюстративно-коммуникативный) метод, в нем сосредотачиваются ценностно-ориентационный, познавательный, когнитивный, развивающий, художественно-творческий и собственно воспитательный функционалы. Наставник всегда оставляет за учеником право свободы выбора, показывая лишь пути возможных решений. Переплетение вариативности и образцовой демонстрации, целостности и фрагментальности, всеохватности и детализации, мотивационно-ориентационной направленности на личность и адаптированности к конкретным образовательным условиям – неотъемлемая атрибутика педагогического показа подлинного наставника.

Иллюстрируя то или иное техническое, художественное решение, педагог-наставник не только адресует его отдельно взятому ученику, но и старается вложить в его голову (сознание) идею, показать сам процесс достижения искомого результата. Говоря заранее о возможных трудностях и способах их преодоления, наставник превращает урок не только в «мастер-класс», но и погружает будущих специалистов в практико-ориентированную образовательную среду, позволяющую самостоятельно осваивать ту или иную исполнительскую технологию, продуктивно (творчески) работать. Справедливо подчеркивал Г.М. Цыпин: «Особо яркое звучание приобрела проблема развития самостоятельности творческого мышления в наши дни; ее актуальность тесно связана с задачей интенсификации обучения, усиления его развивающего эффекта» [6, с. 356].

Положительный эффект имеет показ-исполнение наставника на инструменте подопечного, когда раскрываются не только общие горизонты технического, художественно-творческого развития, но и потенциал самого конкретного инструмента. Тембровые, штриховые, артикуляционные, интонационные решения в данном случае приобретают неотвратимую силу педагогического воздействия. «Культура звукоизвлечения должна представлять гармоничное сопряжение с природой музыкального инструмента, отвечать его возможностям» [7, с. 155]. Важно активному, увлеченному наставнику не скатиться на позиции «протори-тельной концепции», когда обучающийся «глух и нем», следует указаниям «патрона», воспринимая все рекомендуемое слепо и «безропотно». К подобному положению вещей «подталкивает» многосложность исполнительского процесса обучающихся инструменталистов (физиологический, психологический, технический, художественно-образный, творческий аспекты). «Трудность состоит в том, что достижение необходимого уровня владения музыкальным инструментом, интонационно чистым звукоизвлечением, ритмической точностью требует при традиционной методике обучения значительных усилий и времени для достижения необходимого художественного результата» [8, с. 23].

Целесообразная деятельность наставника – это во многом рождение сотворчества в контексте субъект-субъектных межличностных отношений. Приведем примеры педагогических формул, открывающих путь к подобному творческому взаимодействию между наставником и обучающимся инструменталистом:
– интерес, чувство – познание, оценка;
– пример-демонстрация – творческий поиск – пример-демонстрация;
– чувствовать – мыслить – действовать – мыслить – чувствовать;
– от самопроявления, самореализации, самоактуализации к самопознанию, самосознанию, самооценке, саморазвитию и самосовершенствованию;
– от базы идей через «мозговой штурм» к поиску замысла (пути воплощения идеи) к конкретным техническим и художественно-образным решениям, претворению задуманного.

Сотворчество – дефиниция, которая раскрывает важную составляющую наставничества. Необходимы не просто соучастие, обмен опытом, а планомерная совместная поисково-творческая работа в контексте возможностей, интересов подопечного и одновременно в русле канонического (традиционного), стилистически экологичного. В подобных педагогических условиях происходит гармоничное слияние личностно-творческого и надличностного начал. Обучающийся инструменталист, с одной стороны, нацеливается на углубленное освоение исполнительского опыта, планомерно изучает различные исполнительские школы и соответствующие педагогические принципы, с другой, призывая на помощь собственные слухо-двигательные представления, творческое воображение, самоконтроль, пытается строить звуки-образы, постигая искусство интерпретации. Ценностным является то, когда процесс осмысления, освоения музыкального произведения проходит в пространстве 4D (на уровне текста, подтекста, надтекста и контекста) [9; 10].

На основе изложенного выше следует заключить:

1. Наставничество в классах инструменталистов учреждений профессионального музыкального образования остается актуальной проблемой, требующей своего разрешения.

2. Понятие «наставник» многогранно и может представлять в системе профессионального музыкального образования следующие ракурсы осмысления: руководитель курсов повышения квалификации, обеспечивающий освоение современных педагогических технологий подопечными; педагог, ведущий «мастер-класс»; осуществляющий обучение исполнителей в ассистентуре-стажировке; ответственный за педагогическую практику; передающий опыт научно-исследовательской деятельности; ответственный за расширение концертной практики; реализующий программу дополнительного высшего образования и т. д.

3. Важное педагогическое условие наставнической деятельности в классе инструменталистов – установка, которая обусловливает качество комплексного восприятия и освоения музыкального произведения, влияет на техническое и художественно-эмоциональное развитие обучающихся.

4. Мотивация как значимое педагогическое условие наставничества – не только непрерывная движущая сила, но и состояние внутреннего мира подопечного. Мотивация имеет внутренний посыл и деятельный вектор, определяющие порядок действий-движений, уровень и качество внимания, слухо-двигательных представлений, самоконтроля.

5. Существенное место в деле наставничества занимает педагогический показ для ученика инструментально-исполнительского класса. Помимо того, что он представляет наглядно-объяснительной (иллюстративно-коммуникативный) метод, в нем сосредотачивается ценностно-ориентационный, познавательный, когнитивный, развивающий, художественно-творческий и собственно воспитательный функционалы.

6. Сотворчество – педагогическое условие, дефиниция, которая раскрывает важную составляющую наставничества. В обучении инструменталистов необходимы не просто соучастие, обмен опытом, а планомерная совместная поисково-творческая работа с учетом возможностей, интересов подопечного и одновременно – в русле канонического (традиционного), стилистически экологичного, надличностного.

7. Перспективы дальнейших исследований в контексте избранной проблематики могут быть связаны с повышением трудоспособности молодого поколения исполнителей-инструменталистов, рационализацией их самостоятельной работы, поиском потенциала творческого сознания и бессознательного.

Библиографический список


1. Рапацевич Е.С. *Психолого-педагогический словарь*. Минск: Современное слово, 2006.
2. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1986.
3. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые слова, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.
4. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2006.
5. Якобсон П.М. *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва: Наука, 1969.
6. Цыпин Г.М. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика*: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2003.
7. Блок О.А. Исполнительская культура музыканта: аспекты анализа. *Теория* и *методика профессионального образования в социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности*: коллективная монография. Москва: МГИК. 2018: 149–158.
8. Уколова Л.И. Воспитание духовной культуры растущего человека через синтез искусств в пространстве педагогически организованной музыкальной среды. *Искусствоведение*. 2022; № 3: 17–25.
9. Блок О.А. К вопросу об освоении музыкального произведения в пространстве «4D». *Музыковедение*. 2019; № 6: 42–46.
10. Блок О.А. Музыкальное произведение как объект освоения в классе инструменталистов: герменевтический подход. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 193–195.
11. Цалиев В.М. *Психолого-педагогические особенности сотворчества преподавателя и студента в процессе обучения исполнительскому мастерству*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2003.


References


1. Rapacevich E.S. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
2. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
3. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye slova, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.
4. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika-XXI, 2006.
5. Yakobson P.M. *Psihologicheskie problemy motivacii povedeniya cheloveka*. Moskva: Nauka, 1969.
6. Cypin G.M. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 2003.
7. Blok O.A. Ispolnitel'skaya kul'tura muzykanta: aspekty analiza. *Teoriya* i *metodika professional'nogo obrazovaniya v social'no-kul'turnoj i muzykal'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti*: kollektivnaya monografiya. Moskva: MGIK. 2018: 149-158.
8. Ukolova L.I. Vospitanie duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka cherez sintez iskusstv v prostranstve pedagogicheski organizovannoj muzykal'noj sredy. *Iskusstvovedenie*. 2022; № 3: 17-25.
9. Blok O.A. K voprosu ob osvoenii muzykal'nogo proizvedeniya v prostranstve «4D». *Muzykovedenie*. 2019; № 6: 42-46.
10. Blok O.A. Muzykal'noe proizvedenie kak ob`ekt osvoeniya v klasse instrumentalistov: germenevticheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 193-195.
11. Caliev V.M. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti sotvorchestva prepodavatelya i studenta v processe obucheniya ispolnitel'skomu masterstvu*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2003.


*Статья поступила в редакцию 11.09.23*

УДК 37.012.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-110-113

***Mansurova A.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor of Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*

***Korina V.S.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: vskorina@yandex.ru*

***Ma Jingwen,*** *MA student, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*

**ORGANIZATION OF INTEGRATED VOCAL AND PIANO TRAINING: ANALYSIS OF RUSSIAN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE.** The article presents the results of a study on a problem of integrated vocal and piano teaching organization in the Chinese educational institutions. Recently, in China, the demand for music education has been increasing and the popularity of piano and vocal art has been growing, naturally forming the need for musicians-teachers with appropriate qualifications. In parallel with this trend, an integrative approach to teaching related disciplines is becoming a priority in the general education system of the People's Republic of China, the demand for integrated educational courses and the design of integrated lessons is growing. Taking into account these trends, the authors of the article consider the integrative approach as the most effective and promising methodological basis for organizing vocal and piano training at the initial stage. Based on the analysis of multiannual Russian theoretical and methodological experience, the possibilities of organizing integrated vocal and piano training at the methodological, theoretical and methodological, structural and content, program-didactic, resource-technological and organizational-activity levels were determined.

*Key words:* **higher music pedagogical education, music pedagogy, primary music education, professional musician training, vocal, piano, integrative approach, integration in education, integrated learning, integrated lesson, integrated vocal and piano training**

***А.П. Мансурова,*** *канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*
***В.С. Корина,*** *канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: vskorina@yandex.ru*
***Ма Цзинвэнь,*** *магистрант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru*

# ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ И ФОРТЕПИАНО: АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

В статье излагаются результаты исследования проблемы организации интегрированного обучения вокалу и фортепиано в образовательных учреждениях КНР. В последнее время в Китае повышается востребованность музыкального образования и растет популярность фортепианного и вокального искусства, естественным образом формируя потребность в музыкантах-педагогах с соответствующими квалификациями. Параллельно данной тенденции в системе общего образования КНР приоритетным становится интегративный подход к обучению родственных дисциплин, растет востребованность интегрированных образовательных курсов, проектирования интегрированных уроков. С учетом данных тенденций авторы статьи рассматривают интегративный подход как наиболее эффективный и перспективный методологический базис для организации обучения вокалу и фортепиано на начальном этапе. На основе анализа многолетнего российского теоретико-методического опыта были определены возможности организации интегрированного обучения вокалу и фортепиано на методологическом, теоретико-методическом, структурно-содержательном, программно-дидактическом, ресурсно-технологическом и организационно-деятельностном уровнях.

*Ключевые слова:* **высшее музыкально-педагогическое образование, музыкальная педагогика, начальное музыкальное образование, профессиональная подготовка музыканта, вокал, фортепиано, интегративный подход, интеграция в образовании, интегрированное обучение, интегрированный урок, интегрированное обучение вокалу и фортепиано**

Актуальность исследования обусловлена социальным заказом системы профессионального музыкального образования КНР на разработку и внедрение эффективных методик и технологий обучения массово востребованным видам музыкально-исполнительской деятельности – вокальному и фортепианному исполнительским искусствам, равноценным по своей популярности, родственным по многим теоретико-методическим, дидактическим и практическим исполнительским аспектам [1; 2].

В настоящее время в системе образования Китая доминируют идеи интегрированного системно-комплексного обучения: для общего и профессионального образования разрабатываются специальные программы, объединяющие различные родственные дисциплины, реализуются интегрированные учебные курсы [3]. Для современной китайской педагогической теории и методики обучения данный подход является достаточно новым, в то время как в России идеи интегрированного обучения базируются на многолетнем педагогическом опыте реализации в образовании междисциплинарного, системного и комплексного подходов, основные методологические положения которых разрабатывались с середины XX века [4; 5; 6].

В связи со сказанным, тема интегрированного обучения была исследована нами сквозь призму проблемы организации в образовательных учреждениях, осуществляющих начальную профессиональную подготовку музыкантов-исполнителей, интегрированных уроков вокала и фортепиано, являющихся наиболее востребованными видами исполнительского искусства и, соответственно, наиболее актуальными для инновационного совершенствования музыкально-педагогических направлениями. Благодаря анализу российской научной литературы стало возможным сформировать целостное представление о том, каким образом создавать программы интегрированного обучения, проектировать интегрированные курсы, в частности наиболее эффективно конструировать и реализовывать интегрированные уроки в области музыкального искусства на примере вокала и фортепиано.

Целью исследования явилось обоснование организации интегрированного обучения вокалу и фортепиано на основе анализа российского научно-педагогического опыта в вопросах реализации интегративного подхода как актуального теоретико-методологического базиса современной системы образования.

Поставленная цель обусловила задачи проведенного исследования: выявить сущность интегративного подхода в образовании, определить специфику интегрированного обучения, обосновать возможности организации интегрированного обучения вокалу и фортепиано.

Китайские студенты в ходе освоения профессии музыканта-педагога, как правило, специализируются в одном из двух направлений – теории и методике обучения вокальному либо фортепианному исполнительским искусствам. Выбор специализации зависит от проявившихся способностей и наиболее успешных навыков студентов, а также содержания довузовской подготовки. В то же время будущие музыканты-педагоги, обучающиеся в российских профессиональных учебных заведениях, равномерно формируют профессиональную компетентность и в области вокального искусства, и в области инструментального исполнительства, впоследствии получая возможность преподавать в учреждениях дополнительного образования и вокал, и фортепиано [7; 8].

В современной китайской музыкально-педагогической литературе, а также в официальных информационных источниках сегодня много говорят о необходимости разработки комплексных программ профессиональной подготовки с расширенным спектром компетенций и квалификаций, позволяющей эффективно осуществлять исполнительскую, просветительскую и педагогическую деятельности на стыке родственных видов исполнительского искусства [2; 9]. Однако данная идея находится на уровне единичных частных инициатив, которые не имеют оформления в виде научно обоснованных методик, образовательных программ, разработанных индивидуальных образовательных курсов, учебных пособий и специальных дидактических материалов, учитывающих специфику интегрированного обучения, основные методические принципы и педагогические условия.

В последнее время, как уже отмечено выше, наиболее актуальными тенденциями в китайской системе общего и профессионального образования являются тенденции создания междисциплинарных учебных курсов, объединяющих несколько родственных предметов, проектирования комплексных образовательных программ, позволяющих интегрировать в ходе обучения смежные науки и виды деятельности [3]. Однако если в области теории и методики преподавания естественных и гуманитарных наук китайские ученые, методисты и педагоги-практики существенно продвинулись в разработке концепций и практических предложений, то в сфере художественного образования, в частности музыкального искусства, подобных комплексных междисциплинарных проектов практически не создано. Большинство публикаций просто подтверждают наличие проблемы и востребованности создания интегрированных курсов и образовательных программ в области музыкального исполнительства.

В то же время в России проведено значительное число научных исследований, изданы образовательные программы, опубликованы монографии и пособия по темам интегрированного обучения на основе междисциплинарных связей. Это концепции интегрированного обучения В.И. Загвязинского, Б.М. Кедрова, В.С. Безруковой, методические разработки (Р.В. Степанец, Н.К. Чапаев, Е.В. Чухина и др.), исследования в области синтеза искусств (В.В. Ванслов, И.И. Иоффе, Л.А. Рапацкая) и мн. др.

В сфере музыкальной педагогики, образования и исполнительства проанализирована эффективность экспериментальных интегрированных курсов и отдельных занятий, высказываются научно обоснованные предложения обучения вокальному или инструментальному исполнительству с учетом интегративных взаимосвязей данных видов исполнительского искусства, например, включения курса фортепиано в подготовку вокалистов, интеграции категорий вокального исполнительства в процесс обучения пианистов и др. [10–13]. Многие учреждения дополнительного музыкального образования, а также средние специальные и высшие учебные заведения музыкального и музыкально-педагогического профиля обладают успешным многолетним опытом организации равномерного параллельного развития инструментальных и вокальных исполнительских способностей, умений и навыков у обучающихся-музыкантов.

В ходе анализа российской методологической, теоретической и методической литературы, раскрывающей возможности реализации в системе образования интегративного подхода, а также концепции синтеза искусств и принципа междисциплинарных и межпредметных взаимосвязей была установлена возможность выявить и обосновать принципы и условия организации интегрированного обучения вокалу и фортепиано на начальном этапе в образовательных учреждениях КНР. Для решения поставленных задач был осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ российской научной базы: концепций интегрированного обучения, исследований в области синтеза искусств и методических разработок по интегрированному обучению указанных выше и многих других российских ученых, а также современных трудов по проблемам обучения вокалу А.М. Абдуллаевой, О.Ю. Едемской, Н.Р. Кондратенко, Д.Е. Огороднова и фундаментальных методических работ по вопросам обучения игре на фортепиано (А.Д. Алексеева, А.Д. Артоболевской, Б.Е. Милича и др.).

В ходе проведения исследования было установлено, что организация интегрированного обучения вокалу и фортепиано как процесс целенаправленного проектирования специальной программы и занятий с особой структурой, содержанием и результатами в своих методологических основах должна опираться на интегративный подход с привлечением инструментария системно-комплексного и междисциплинарного подходов. При этом междисциплинарный подход позволяет выявить научные дисциплины и учебные предметы, обладающие высоким интегративным потенциалом, инструментарий системного подхода обеспечивает

формирование целостной системы теоретических знаний и практических видов учебной деятельности в их логической взаимосвязи и в максимально целесообразных сочетаниях, интегративный подход позволяет формировать у учащихся системные знания и целостное мировоззрение [14], а также синтетическое мышление, комбинаторные способности и универсальные навыки с расширенным спектром применения [15].

При обращении к методологии интегративного подхода возникла необходимость системного рассмотрения категории интеграции, представленной в российской научной литературе в двух ипостасях – как процесс и как результат [16–20].

Интеграция в образовании как процесс представляет собой исследовательскую и проектную деятельность, заключающуюся в сравнении, сопоставлении, объединении, слиянии на структурно-содержательном, теоретико-методическом, дидактическом, организационно-технологическом уровнях обособленных научных дисциплин и учебных предметов, в рамках которых ставятся общие вопросы, изучаются одинаковые темы, решаются сходные учебные, научные и практические задачи для повышения интереса обучающихся к интегрируемым предметам, формирования целостных системных знаний, умений, компетенций, обеспечивающих высокие образовательные результаты, новые профессиональные возможности. В контексте совершенствования результатов образования интеграция может проходить как внутри уже сложившейся системы, так и в межсистемном пространстве для создания новых педагогических систем, обладающих инновационным потенциалом. Интеграция в образовании как результат аналитической, проектной, программно-методической и организационно-педагогической деятельности – это программы интегрированного обучения, интегрированные образовательные курсы, интегрированные уроки, позволяющие изучать родственные научные дисциплины в их взаимосвязи, осваивать виды деятельности с общими целями, формировать сложнокомпонентные профессиональные компетенции.

В результате проведенного теоретического исследования были достигнуты следующие научно-практические результаты:

– установлено, что педагогическая интеграция должна осуществляться на методологическом, теоретико-методическом, структурно-содержательном, программно-дидактическом, ресурсно-технологическом и организационно-деятельностном уровнях, которые требуют соответствующего раскрытия и конкретизации с учетом актуальных педагогических задач;

– определены критерии эффективности интеграции в образовании, многоаспектно отражающие взаимодействие между интегрируемыми элементами, структуру, функции, качественные и количественные характеристики моделируемого образовательного процесса, целостного восприятия и освоения обучающимися объединённых предметов, наличие качественно новых профессионально и социально значимых образовательных результатов, что, в свою очередь, позволило сформулировать организационно-педагогические условия интегрированного обучения вокалу и фортепиано;

– разработана программа интегрированного обучения вокалу и фортепиано, методические и дидактические материалы для проведения интегрированных уроков вокала и фортепиано на начальном этапе обучения, предопределяющая сосредоточение педагогического внимания на общих темах музыкального исполнительства, имеющих теоретическое выражение в предметной области сольфеджио и элементарной теории музыки, а практическое выражение – в традиционных классах вокала и фортепиано;

– выявлено и обосновано, что определение функциональных взаимосвязей учебных предметов (вокала, фортепиано, сольфеджио, элементарной теории музыки, итальянского языка), интегрированных в единый образовательный спецкурс, обеспечивает актуализацию личного практического опыта, интеллектуальных и творческих ресурсов обучающихся, являющихся показателем результативности образовательной деятельности в музыкальном учебном заведении [21; 22].

В ходе сравнительно-сопоставительного анализа методологической, теоретической, методической литературы российских ученых, педагогов и музыкантов по проблеме нашего исследования и последующего синтеза приобретенных знаний, обобщения и абстрагирования, интерпретации и систематизации основных научных положений и педагогических идей была определена и обоснована сущность интегрированного обучения в контексте современных прогрессивных педагогических концепций, подходов, систем обучения и воспитания российских педагогов; установлена и обоснована необходимость осуществления интеграции на методологическом, теоретико-методическом, структурно-содержательном, программно-дидактическом, ресурсно-технологическом и организационно-деятельностном уровнях; обобщены и систематизированы принципы конструирования интегрированных уроков; выявлена и конкретизирована специфика конструирования интегрированных уроков в общепедагогическом и музыкально-педагогическом аспектах; определены логика, стратегии и пошаговая технология организации начального интегрированного обучения вокалу и фортепиано; сформулированы, систематизированы и обоснованы организационно-педагогические условия интегрированного обучения вокалу и фортепиано; определены эффективные дидактические модули для интегрированного обучения вокалу и фортепиано на начальном этапе.

Содержание и результаты проведенного исследования ориентированы на целостное и всестороннее музыкальное развитие, воспитание и становление музыканта, в равной мере владеющего искусством вокального и фортепианного исполнительства. На основе авторских материалов можно реализовать интегрированное обучение вокалу и фортепиано в образовательных учреждениях, осуществляющих профессиональную подготовку музыкантов-исполнителей, а также организовывать факультативы на базе общеобразовательных школ. В связи с этим материалы исследования могут быть предложены преподавателям средних профессиональных и высших учебных заведений, реализующих программы бакалавриата, специалитета и магистратуры музыкально-педагогических профилей подготовки, а также будущим и практикующим музыкантам (педагогам, вокалистам, инструменталистам) в виде методических рекомендаций и инструкций по разработке интегрированных учебных программ в области музыкального искусства, самоподготовки, повышения квалификации, разработки индивидуальных образовательных траекторий профессионального самосовершенствования.

Библиографический список


1. Майковская Л.С., Гао Т. Современные тенденции в области эстрадного исполнительства и обучения в контексте эволюции жанра. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2021; № 3: 7–16.
2. Яо В. Комплексный подход к совершенствованию фортепианного образования в современном Китае. *Гуманитарное пространство*. 2021; № 7: 1001–1012.
3. *中华人民共和国教育部*. Available at: https://www.ww.moe.gov.cn
4. Мансурова А.П., Черватюк П.А. К вопросу о междисциплинарности содержания педагогической профессии на современном этапе развития психологии, нейронаук и информационно-коммуникационных технологий. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2021; Т. 4; № 1: 64–73.
5. Мансурова А.П. Сущность и специфика универсальной подготовки в вузе в контексте гуманитарных наук. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2014; № 5 (61): 161–167.
6. Майковская Л.С., Мансурова А.П. К вопросу о формировании у педагогов-музыкантов новых профессиональных квалификаций в области электронных образовательных ресурсов. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2016; № 1: 2. Available at: www.art-in-school.ru/bul/1_2016_MAIKOVSKAYA.pdf
7. Мансурова А.П. Концептуальные положения модельно-дифференцированной подготовки музыканта-педагога в вузе. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2015; № 3 (11): 11–24.
8. Майковская Л.С. *Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2009.
9. Чжун С. Формирование интерпретационных качеств учащихся-пианистов в музыкальных школах Китая. *Theoria*. 2021; № 2 (3): 29–34.
10. Абдуллаева А.М. Значение предмета «Общее фортепиано» в комплексной профессиональной подготовке музыканта-вокалиста. *Проблемы современной науки и образования*. 2020; № 12-1 (157): 52–55.
11. Климай Е.В. Проблема музыкального мышления в фортепианной педагогике. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 171–173.
12. Климай Е.В. Феномен «обращения» в структуре интонирующего сознания пианиста. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 63–68.
13. Климай Е.В. Роль активного осязания в работе пианиста. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2020; № 4: 7. Available at: www.art-in-school.ru/bul/4_2020_Klimai.pdf
14. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 98—104.
15. Майковская Л.С., Акисов В.Р. Опыт осмысления потенциала музыки и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников. *Искусство и образование*. 2021; № 6 (134): 170–176.
16. Загвязинский В.И. *Теория обучения. Современная интерпретация*. Москва: Academia, 2004.
17. Безрукова В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. Екатеринбург: УГППУ, 1994.
18. Степанец Р.В. Интеграция как гносеолого-педагогический феномен. *Вестник Брянского государственного университета*. 2014; № 1: 95–99.
19. Чапаев Н.К. *Педагогическая интеграция: методология, теория, технология*. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2019.
20. Чухина Е.В. Интеграция образования: сущность, современные интегративно-педагогические концепции. *Педагогическая наука и практика*. 2015; № 1 (7): 58–63.
21. Блок О.А., Тань Ю. Обучающийся инструменталист как гармония в душе или дисгармония. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022; Т. 5, № 6: 93–102.
22. Блок О.А. Исполнительская культура музыканта: аспекты анализа. *Теория и методика профессионального образования в социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности*: коллективная монография. Москва: МГИК. 2018: 149–158.

References

1. Majkovskaya L.S., Gao T. Sovremennye tendencii v oblasti `estradnogo ispolnitel'stva i obucheniya v kontekste `evolyucii zhanra. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2021; № 3: 7-16.
2. Yao V. Kompleksnyj podhod k sovershenstvovaniyu fortepiannogo obrazovaniya v sovremennom Kitae. *Gumanitarnoe prostranstvo*. 2021; № 7: 1001-1012.
3. *中华人民共和国教育部*. Available at: https://www.ww.moe.gov.cn
4. Mansurova A.P., Chervatyuk P.A. K voprosu o mezhdisciplinarnosti soderzhaniya pedagogicheskoj professii na sovremennom `etape razvitiya psihologii, nejronauk i informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2021; T. 4; № 1: 64-73.
5. Mansurova A.P. Suschnost' i specifika universal'noj podgotovki v vuze v kontekste gumanitarnyh nauk. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; № 5 (61): 161-167.
6. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. K voprosu o formirovanii u pedagogov-muzykantov novyh professional'nyh kvalifikacij v oblasti `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2016; № 1: 2. Available at: www.art-in-school.ru/bul/1_2016_MAIKOVSKAYA.pdf
7. Mansurova A.P. Konceptual'nye polozheniya model'no-differencirovannoj podgotovki muzykanta-pedagoga v vuze. *Vestnik kafedry YuNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie»*. 2015; № 3 (11): 11-24.
8. Majkovskaya L.S. *Fenomen `etnokul'turnoj tolerantnosti v muzykal'nom obrazovanii*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
9. Chzhun S. Formirovanie interpretacionnyh kachestv uchaschihsya-pianistov v muzykal'nyh shkolah Kitaya. *Theoria*. 2021; № 2 (3): 29-34.
10. Abdullaeva A.M. Znachenie predmeta «Obschee fortepiano» v kompleksnoj professional'noj podgotovke muzykanta-vokalista. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2020; № 12-1 (157): 52-55.
11. Klimaj E.V. Problema muzykal'nogo myshleniya v fortepiannoj pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 171-173.
12. Klimaj E.V. Fenomen «obrascheniya» v strukture intoniruyuschego soznaniya pianista. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 63-68.
13. Klimaj E.V. Rol' aktivnogo osyazaniya v rabote pianista. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2020; № 4: 7. Available at: www.art-in-school.ru/bul/4_2020_Klimai.pdf
14. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98–104.
15. Majkovskaya L.S., Akisov V.R. Opyt osmysleniya potenciala muzyki i sovremennoj kul'tury v formirovanii gendernyh stereotipov novogo pokoleniya shkol'nikov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 6 (134): 170-176.
16. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretaciya*. Moskva: Academia, 2004.
17. Bezrukova V.S. *Integracionnye processy v pedagogicheskoj teorii i praktike*. Ekaterinburg: UGPPU, 1994.
18. Stepanec R.V. Integraciya kak gnoseologo-pedagogicheskij fenomen. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 1: 95-99.
19. Chapaev N.K. *Pedagogicheskaya integraciya: metodologiya, teoriya, tehnologiya*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2019.
20. Chuhina E.V. Integraciya obrazovaniya: suschnost', sovremennye integrativno-pedagogicheskie koncepcii. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2015; № 1 (7): 58-63.
21. Blok O.A., Tan' Yu. Obuchayuschijsya instrumentalist kak garmoniya v dushe ili disgarmoniya. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2022; T. 5, № 6: 93-102.
22. Blok O.A. Ispolnitel'skaya kul'tura muzykanta: aspekty analiza. *Teoriya* i *metodika professional'nogo obrazovaniya v social'no-kul'turnoj i muzykal'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti*: kollektivnaya monografiya. Moskva: MGIK. 2018: 149-158.

*Статья поступила в редакцию 07.07.23*

УДК 37.013.75 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-113-115

***Popov N.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Head of Department of Physico-Mathematical and Information Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: popovnikolay65@mail.ru*

**ABOUT METHODOLOGICAL FEATURES OF SOLVING PROBLEMS WITH COMPOUND INTEREST.** Solving problems on composing equations allow to improve the mathematical culture of students and contributes to the formation of logical thinking in schoolchildren in the process of conducting small independent research. The inclusion of certain types of problems in the "Financial Mathematics" section in the GIA and the Unified State Exam for secondary school students necessitates the formation of strong basic knowledge and skills of students in solving problems involving "compound interest." When preparing schoolchildren for state final tests, serious attention should be paid to methodological techniques for completing such mathematical tasks. A deeply thought-out pedagogical approach will allow students to effectively master educational material and improve the quality of schoolchildren's mathematical knowledge.

*Key words:* **problems on "compound interest", methods of teaching mathematics, teaching schoolchildren**

***Н.И. Попов**, д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, доц., зав. каф. физико-математического и информационного образования Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: popovnikolay65@mail.ru*

# О МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА «СЛОЖНЫЕ ПРОЦЕНТЫ»

Решение текстовых алгебраических задач позволяет повысить математическую культуру учащихся, способствует формированию логического мышления школьников в процессе проведения небольших самостоятельных исследований. Включение некоторых типов задач по разделу «Финансовая математика» в ГИА и ЕГЭ для учащихся средней школы обусловливает необходимость формирования прочных базовых знаний и умений обучаемых по решению задач на «сложные проценты». При подготовке школьников к государственным итоговым испытаниям серьезное внимание должно уделяться методическим приемам для выполнения таких математических заданий. Глубоко продуманный педагогический подход позволит добиться эффективности усвоения обучаемыми учебного материала и повышения качества математических знаний школьников.

*Ключевые слова:* **задачи на «сложные проценты», методика обучения математике, обучение школьников**

Различные публикации, посвященные исследованиям проблемы использования технологий и методик обучения математике школьников, отражают направление деятельности, связанное с внедрением в образовательный процесс средних учебных заведений задач прикладного характера. Источником таких заданий, по мнению разных исследователей, может быть вузовское математическое образование, в целом отражающее современные направления развития математической науки. Вклад вузовских ученых в педагогическую составляющую школьной математики выражается, в частности, в выявлении и выделении для учащихся интересных задач в математических исследованиях, которые являются доступными для понимания школьников и в определенной степени провоцируют их интерес к исследовательской деятельности [1; 2; 3].

Решение школьных текстовых алгебраических задач, относящихся к разделу элементарной математики, позволяет повышать вычислительную культуру учащихся, способствует формированию умений школьников моделировать реальные процессы, проводить небольшие самостоятельные исследования и, в конечном счете, оказывает значимое влияние на развитие логического мышления.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования умений и навыков школьников для успешного выполнения заданий на «сложные проценты» в связи с тем, что такие задачи включены в контрольно-измерительные материалы (КИМ) государственной итоговой аттестации учащихся 9-х и 11-х классов средних учебных заведений.

Целью данной работы является иллюстрация методических приемов при решении задач на «сложные проценты», которые целесообразно, на наш взгляд, использовать в учебном процессе средней школы [4; 5].

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– выделение методических особенностей решения задач на «сложные проценты» и так называемых «банковских задач»;

– акцентирование внимания на специфике вычислительных операций при выполнении таких заданий.

Научная новизна исследования связана с анализом методических особенностей и способов решения различных типов задач на «сложные проценты» и «банковских задач», используемых на основе педагогического опыта и изучения

трудов исследователей, значимых для применения в учебном процессе средних учебных заведений.

Понятие «сложных процентов», как правило, в курсе математики средней школы встречается в таких случаях, когда какая-то рассматриваемая в задаче величина подвергается поэтапному изменению в течение определенного временного периода, в частности квартала, года.

*Задача 1.* В начале года $\frac{1}{4}$ часть суммы своих денег учитель математики положил в банк «Север», а остальные – в банк «Юг», с таким расчетом, чтобы получить в конце первого года 180000 рублей. Если бы педагог-математик одну четвертую часть суммы поместил в банк «Юг», а остальные – в банк «Север», то мог бы рассчитывать на получение только 140000 рублей. К сожалению, учреждение «Юг» стало банкротом, но, тем не менее, Госстрах вернул (без процентов) деньги учителю математики, что вместе с изменившимся вкладом в банке «Север» составило в сумме 60000 рублей в конце года. Если бы учреждение «Юг» не стало банкротом, то на какую сумму денег мог бы рассчитывать педагог-математик через два года?

Решение. Обозначим через $S_0$ величину вклада школьного учителя и, соответственно, $p_1$ и $p_2$ – годовые процентные ставки банков «Север» и «Юг». С учетом условий задания составим следующую систему уравнений:

$$\begin{cases} \frac{1}{4}S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)+\frac{3}{4}S_0\left(1+\frac{p_2}{100}\right)=180000, \\ \frac{3}{4}S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)+\frac{1}{4}S_0\left(1+\frac{p_2}{100}\right)=140000, \\ \frac{1}{4}S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)+\frac{3}{4}S_0=60000. \end{cases}$$

Величина вклада школьного учителя через два года определяется числовым значением выражения $\frac{1}{4}S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)^2+\frac{3}{4}S_0\left(1+\frac{p_2}{100}\right)^2$.

Для простоты решения системы умножим обе части второго уравнения на число 3 и вычтем из него соответствующие части первого уравнения. Получим следующие равенства

$$\begin{cases} 2S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)=240000, \\ \frac{1}{4}S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)+\frac{3}{4}S_0=60000. \end{cases}$$

Используя первое уравнение последней системы, имеем $S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)=120000$, поэтому легко упрощается второе уравнение $\frac{1}{4}\cdot 120000+\frac{3}{4}\cdot S_0=60000$.

Далее, $30000+\frac{3}{4}S_0=60000$, откуда $S_0=40000$. Следовательно, нетрудно определить значение суммы $1+\frac{p_1}{100}=3$. Воспользовавшись первым уравнением исходной системы, получаем равенство $\frac{1}{4}40000\cdot 3+\frac{3}{4}40000\left(1+\frac{p_2}{100}\right)=180000$. Таким образом, значение суммы $1+\frac{p_2}{100}=5$. Теперь можно легко найти ответ исходной задачи: $\frac{1}{4}\cdot 40000\cdot 3^2+\frac{3}{4}\cdot 40000\cdot 5^2=840000$ рублей.

*Замечание.* При обучении школьников целесообразно обращать внимание обучаемых на следующий методический аспект. В начале решения системы уравнений попытка определить в отдельности значения величин $p_1$ и $p_2$ приводить к лишним вычислениям, поэтому проще найти значения сумм $1 + p_1/100$ и $1 + p_2/100$, которые удобно использовать в процессе решения задачи.

Следующие два задания нетрудно выполнить непосредственным применением известных формул для начисления «сложных процентов».

*Задача 2.* Учащийся девятого класса Максим мечтает купить красивый костюм на выпускной школьный бал. У него на текущий момент в наличии имеется 2900 рублей. Зная, что сберкасса выплачивает 4% годовых, он хочет удвоить свою сумму. Сколько лет Максиму нужно будет ждать?

Решение. По условию задания начальная сумма вклада $S_0$ равна 2900 рублей, а годовая процентная ставка $p = 4\%$. Учтем, что окончательная сумма $S_n$ должна быть в два раза больше исходной, то есть $S_n = 2S_0$, и, далее, воспользуемся формулой $S_n = S_0\left(1+\frac{p}{100}\right)^n$ (см., напр., [6, С. 12]. Получаем $2\cdot 2900 = 2900\left(1+\frac{4}{100}\right)^n$, отсюда $2=(1{,}04)^n$. Окончательно имеем $n=\log_{1{,}04}2\approx 18$.

Ответ: около 18 лет Максиму нужно подождать, чтобы сумма его вклада удвоилась.

*Задача 3.* Мобильный телефон стоил 20000 рублей. В течение года его цена увеличилась на 15%, а еще через год она увеличилась на 10%. Сколько стал стоить телефон к концу второго года?

Решение. Имеем $S_0 = 20000$ рублей – начальная стоимость телефона. Воспользуемся известной формулой для вычисления «сложных процентов»

$S_n = S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)\left(1+\frac{p_2}{100}\right)\ldots\left(1+\frac{p_n}{100}\right)$, положив $p_1 = 15$ и $p_2 = 10$ [6, С. 13]). Значение $n = 2$, так как рассматривается период в 2 года. Получаем, что

$$S_2 = S_0\left(1+\frac{p_1}{100}\right)\left(1+\frac{p_2}{100}\right) = 20000\left(1+\frac{15}{100}\right)\left(1+\frac{10}{100}\right) = 25300.$$

Ответ: 25300 рублей.

*Задача 4.* Инженер завода 31 декабря 2020 года получил под 10% годовых в некотором банке 99300 рублей в кредит. Ему заранее была сообщена фиксированная схема выплат его кредита: банк будет начислять 31 декабря каждого следующего года проценты на оставшуюся сумму долга (увеличивать долг на 10%), и уже после этого инженеру необходимо перевести конкретную сумму ежегодного платежа в указанный банк. Определите сумму ежегодного платежа инженера, чтобы он мог выплатить долг тремя равными платежами?

Решение. Обозначим сумму кредита $S$ = 99300, p = 10% - годовой процент, $k$ = 1 + p /100 = 1.1 – множитель наращения, а *x* рублей – ежегодный платеж. По условию задачи должно быть совершено всего 3 выплаты. Важно отметить, что при решении таких задач удобно использовать табличную запись.

Таблица

Иллюстрация алгоритма пошагового решения задачи 4

| Год | Долг 30 декабря | Долг 31 декабря с начисленными процентами | Выплата |
|---|---|---|---|
| Первый | $S$ | $kS$ | $x$ |
| Второй | $kS-x$ | $k(kS-x)$ | $x$ |
| Третий | $k(kS-x)-x$ | $k(k(kS-x)-x)$ | $x$ |

Используя табличные данные, получим уравнение:

$k(k(kS - x) - x) - x = 0 \rightarrow k^3S - k^2x - kx - x = 0 \rightarrow (k^2 + k + 1)x = k^3S$; отсюда $x = k^3S/(k^2 + k + 1) = 39930$.

Ответ: сумма ежегодного платежа должна быть 39930 рублей.

*Задача 5* [7]. Молодой специалист взял кредит в банке. Ежегодно банк увеличивает на *p* процентов (*p* < 25) долг клиента, поэтому по истечении одного года долг молодого человека вырос на 45 тысяч рублей. Молодой специалист часть долга вернул банку таким образом, что остался должен учреждению еще половину первоначального долга. В дальнейшем, по истечении ещё двух лет его долг оказался равным 162 тысячи рублей. Определите значение годовой процентной ставки, которую банк ежегодно использовал для увеличения долга.

Решение. Пусть сумма кредита, полученного молодым специалистом, равна S тысяч рублей. Обозначим k = 1 + p /100, тогда через год долг молодого человека станет равным kS тысяч рублей или S + 45 тысяч рублей. Приравняем указанные значения и выразим величину *S: kS = S + 45,* или же из последнего равенства имеем S = 45/(k – 1). По условию задачи после возврата части долга у молодого специалиста долг стал равным S / 2 тысячи рублей, а ещё через два года – $Sk^2$ / 2 тысячи рублей или 162 тысячи рублей. Приравняем последние значения и воспользуемся тем, что S = 45/(k – 1), получим квадратное уравнение $45k^2$ / (2(k – 1)) = 162. После упрощений уравнение запишется в виде $5k^2$ – 36 k + 36 = 0, корни которого $k_1$ = 1.2 и $k_2$ = 6. По условию задачи p < 25, поэтому k = (1 + p /100) < 1.25. Таким образом, условию задания удовлетворяет только один корень уравнения $k_1$ = 1.2, поэтому 1 + p /100 = 1.2, следовательно, p = 20.

Ответ: p = 20%.

*Задача 6* [6, С. 19]. В двух банках в конце года на каждый счет начисляется прибыль: в первом банке 50% к текущей сумме на счете, во втором – 75% к текущей сумме на счете. Вкладчик в начале года часть имеющихся у него денег положил в первый банк, а остальные деньги – во второй банк, с таким расчетом, чтобы через два года суммарное количество денег на обоих счетах утроилось. Какую долю денег вкладчик положил в первый банк?

Решение. Обозначим через $S_1$ и $S_2$, соответственно, доли вкладчика в первом и во втором банках, а через $p_1$ = 50 и $p_2$ = 75 – проценты для начисления прибыли. С учетом условий задания имеем равенство $S_1 + S_2 = 1$, кроме того, получаем уравнение:

$$S_1(1 + p_1/100)^2 + S_2(1 + p_2/100)^2 = 3(S_1 + S_2).$$

Используя известные числовые значения процентов для начисления прибыли, упростим последнее уравнение: $(1{,}5)^2 \cdot S_1 + (1{,}75)^2 \cdot S_2 = 3$. Далее, учтем, что $S_2 = 1 - S_1$, будем иметь равенство $2{,}25 \cdot S_1 + 3{,}0625 \cdot (1 - S_1) = 3$. Откуда $S_1 = 0{,}0625/0{,}8125 = 1/13$.

Ответ: 1/13.

Как показывает опыт педагогической деятельности, на формирование математических умений учащихся непосредственно влияет не только познавательная активность обучаемых, но и накопленный ими багаж знаний различных методических приемов и методов решения практических задач. При изучении вышеуказанного раздела элементарной математики значимого эффекта в обучении школьников можно достигнуть с использованием теории поэтапного формирования умственных действий. Достоинства указанной теории заключаются, в частности, в сокращении затрачиваемого времени для формирования математических умений учащихся за счет иллюстрации образца выполнения сложных вычислительных операций, достижения существенной алгоритмизации этапов решения задач на «сложные проценты» и «банковских задач», а также в случае необходимости возможной коррекции методики обучения.

Использование в учебном процессе рассмотренных ранее методических приемов и способов решения задач на «сложные проценты» и «банковских задач» позволяет эффективно выстраивать занятия с обучаемыми. Конечно же, при последовательном формировании математических умений школьников в выполнении заданий рассматриваемого типа методика обучения претерпевает некоторые изменения: отпадает необходимость использования табличной формы записи пошагового решения, сокращается число этапов решения задачи, сам процесс выполнения задания будет более свернутым.

Практическая значимость проведенного исследования связана с тем, что методические приемы и некоторые особенности решения рассмотренных типов задач могут быть полезными не только для школьников при повторении учебного

материала по математике и подготовке к экзаменационным испытаниям [8; 9], но и для начинающих свою педагогическую деятельность учителей математики [10].

В заключение отметим, что задания, непосредственно связанные с элементами финансовой математики, несомненно, часто встречаются в реальной жизни. Решение таких задач, на наш взгляд, способствует глубокому усвоению учащимися содержания соответствующего раздела математики средней школы, а также повышает интерес обучаемых к заданиям прикладного характера. Использование элементов финансовой математики в учебном процессе позволяет наиболее полно реализовать прикладную направленность обучения. В процессе формирования умений и навыков школьников выполнять задания на «сложные проценты» и решать так называемые «банковские задачи» непосредственно осуществляется практическое применение теоретических знаний. Кроме того, решение таких задач развивает логическое мышление учащихся и позволяет развивать навыки моделирования реальных процессов.

Библиографический список


1. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей. *Арифметика. Алгебра. Анализ*. Москва: Наука, 1987; Т. 1.
2. Попов Н.И. *Фундаментализация университетского математического образования:* монография. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2021.
3. Акимов Д.В., Дичева О.В., Щукина Л.Б. *Решения задач по экономике: от простых до олимпиадных*. Москва: Вита–Пресс, 2010.
4. Попов Н.И., Канева Е.А. Использование электронного курса «Школьный математический практикум» при подготовке будущих педагогов. *Вестник МГПУ*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022; № 4 (62): 109–118.
5. Попов Н.И. Теоретико-методологические основы обучения решению текстовых алгебраических задач. Образование и наука. *Известия УрО РАО*. 2009; № 3 (60): 88–96.
6. Попов Н.И., Марасанов А.Н. *Задачи на составление уравнений*: учебное пособие. Йошкар-Ола, 2003.
7. Сдам ГИА. *Решу ЕГЭ. Образовательный портал для подготовки к экзаменам*. Available at: math-ege.sdamgia.ru
8. Попов Н.И., Яковлева Е.В. Использование «кривых забывания» и интервальных повторений при обучении математике. *Цифровые инструменты в образовании*: электронный сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Сургут: СурГПУ, 2021: 114–118.
9. Потапов М.К., Олехник С.Н., Нестеренко Ю.В. *Конкурсные задачи по математике:* справочное пособие. Москва: Наука, 1992.
10. Шайденко Н.А. Характеристика типичных дидактических затруднений молодых учителей. *Национальная ассоциация ученых*. 2020; № 51-3 (51): 12–14.


References


1. Klejn F. `Elementarnaya matematika s tochki zreniya vysshej. *Arifmetika. Algebra. Analiz*. Moskva: Nauka, 1987; T. 1.
2. Popov N.I. *Fundamentalizaciya universitetskogo matematicheskogo obrazovaniya:* monografiya. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2021.
3. Akimov D.V., Dicheva O.V., Schukina L.B. *Resheniya zadach po `ekonomike: ot prostyh do olimpiadnyh*. Moskva: Vita-Press, 2010.
4. Popov N.I., Kaneva E.A. Ispol'zovanie `elektronnogo kursa «Shkol'nyj matematicheskij praktikum» pri podgotovke buduschih pedagogov. *Vestnik MGPU*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2022; № 4 (62): 109-118.
5. Popov N.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy obucheniya resheniyu tekstovyh algebraicheskih zadach. Obrazovanie i nauka. *Izvestiya UrO RAO*. 2009; № 3 (60): 88-96.
6. Popov N.I., Marasanov A.N. *Zadachi na sostavlenie uravnenij*: uchebnoe posobie. Joshkar-Ola, 2003.
7. Sdam GIA. *Reshu EG`E. Obrazovatel'nyj portal dlya podgotovki k `ekzamenam*. Available at: math-ege.sdamgia.ru
8. Popov N.I., Yakovleva E.V. Ispol'zovanie «krivyh zabyvaniya» i interval'nyh povtorenij pri obuchenii matematike. *Cifrovye instrumenty v obrazovanii*: `elektronnyj sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Surgut: SurGPU, 2021: 114-118.
9. Potapov M.K., Olehnik S.N., Nesterenko Yu.V. *Konkursnye zadachi po matematike:* spravochnoe posobie. Moskva: Nauka, 1992.
10. Shajdenko N.A. Harakteristika tipichnyh didakticheskih zatrudnenij molodyh uchitelej. *Nacional'naya associaciya uchenyh*. 2020; № 51-3 (51): 12-14.


*Статья поступила в редакцию 15.09.23*

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-115-117

***Semenchina E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: e.aspu@mail.ru*
***Semkina A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alexas.72@mail.ru*

**DIFFICULTIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN USING CAUSE-AND-EFFECT CONSTRUCTIONS IN STATEMENTS WITH ELEMENTS OF REASONING.** The article examines issues related to teaching high school students' critical comprehension of problem-solving tasks during the final foreign language exam in the format of the Unified State Exam. According to modern requirements set for written and oral tasks, students should possess sufficient skills to analyze, predict, and argue their viewpoint when answering the given questions on a wide range of topics which can improve their performance at the exam. Therefore, taking the given conditions into consideration, it is necessary to develop a specific skill that enables students to make an appropriate choice of the form of presenting their ideas in the English language and to justify them using relevant cause-and-effect constructions in the correct way. Learning this language material will allow high school students to formulate written or oral expressions clearly and effectively and demonstrate a high level of proficiency in the English language. The article contains practical solutions to the stated issue which can be efficiently used in class. Thus, introduction of these tasks may compensate for the lack of such exercises in the textbooks used in modern schooling.

*Key words:* **cause-and-effect constructions, critical and logical thinking, connectors, sentence types**

***Е.Н. Семенчина**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: e.aspu@mail.ru*
***А.В. Семкина**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alexas.72@mail.ru*

# ТРУДНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОНСТРУКЦИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ С ЭЛЕМЕНТАМИ РАССУЖДЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением учащихся старшей школы критическому осмыслению предъявляемых проблемных заданий при сдаче итоговой аттестации по иностранному языку в формате единого государственного экзамена. Согласно современным требованиям, выдвигаемым к заданиям по письменной и устной речи, учащиеся должны владеть умениями анализировать, прогнозировать и аргументировать свою точку зрения при ответе на поставленные вопросы. Следовательно, исходя из заданных условий, необходимо сформировать навык, благодаря которому ученики смогут выбрать адекватную форму презентации своих идей на английском языке и обосновать их, используя соответствующие причинно-следственные конструкции. Обучение данному языковому материалу позволит грамотно сформулировать письменное или устное высказывание и продемонстрировать высокий уровень владения английским языком.

*Ключевые слова:* **причинно-следственные конструкции, критическое и логическое мышление, коннекторы, типы предложений**

В современном российском обществе ведется длительная дискуссия о целесообразности проведения итоговой аттестации выпускников общеобразовательных школ в формате единого государственного экзамена. Существует мнение, что предлагаемый школьникам формат не позволяет продемонстрировать глубину имеющихся знаний и умений, помещая учащихся в жесткие рамки предлагаемых тестовых заданий.

С подобным утверждением сложно согласиться, поскольку при более детальном погружении в предъявляемые требования и сами предлагаемые зада-

ния становится очевидным, что часть экзаменационных заданий по английскому языку (письменно и устно) требует от выпускников критического осмысления предоставленного материала, поиска проблемы и её возможного решения, что полностью соответствует требованиям ФГОС, согласно которому выпускник должен овладеть базовыми логическими и исследовательскими действиями, а именно – выявлять причинно-следственные связи и выдвигать гипотезу для решения поставленной задачи, находя аргументы для подтверждения своих мыслей [1].

Следовательно, обучение этим действиям является одной из задач среднего образования, этим занимаются как учителя начальных классов, так и учителя-предметники среднего и старшего звена. В преломлении к предмету «Иностранный язык» эта задача представляется более сложной в силу того, что существует необходимость научить школьников актуализировать ход и результаты критического осмысления поставленной задачи средствами английского языка**.** Актуальность предпринимаемого исследования состоит в необходимости создания алгоритма обучения школьников средствам актуализации причинно-следственных отношений. Цель работы – систематизировать способы репрезентации причинно-следственных отношений в английском языке, приемлемых для выполнения письменных заданий в формате ЕГЭ. Поставленная цель предполагает последовательное решение следующих задач: 1) проанализировать возможные нарушения логических цепочек при написании личного письма, эссе и заданий раздела «Говорение»; 2) выявить типичные ошибки старших школьников при выполнении письменных и устных заданий с элементами рассуждения; 3) обозначить типы заданий для отработки изучаемых структур.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней предпринимается попытка синтеза лингвистической теории и методики преподавания иностранного в средней школе.

Теоретическая значимость исследования подразумевает, что данными этой работы можно воспользоваться как при разработке теоретических курсов по методике преподавания ИЯ. Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов на практических уроках иностранного языка в старшей школе.

Методы исследования продиктованы поставленными задачами и включают методы наблюдения, обобщения, систематизации и алгоритмизации. Материалом исследования послужили письменные работы учащихся 10–11 классов, углубленно изучающих английский язык и выбравших экзамен по предмету для итоговой государственной аттестации (уровень В2). Письменные работы школьников были проанализированы на предмет нарушений (логических и структурных) при формулировании причины и следствия в процессе определения существующей проблемы, заданной параметрами установки для написания эссе, и возможными путями её решения.

Проведенный анализ современных УМК по английскому языку продемонстрировал, что в них отсутствуют практические задания на выявление и формулирование причины и следствия, что позволяет говорить о необходимости разработки алгоритма, позволяющего учителю помочь учащемуся успешно справиться с поставленной задачей.

Современные пособия для подготовки к прохождению государственной итоговой аттестации по английскому языку имеют своей целью ознакомить с форматом заданий и содержат некоторое количество вариантов этих заданий для тренировки. В нашем исследовании мы рассмотрим те из них, в которых необходимо не только ответить на поставленные вопросы, но и дать обоснование своей точки зрения. Такие задания присутствуют в письменной и устной частях экзамена.

Примером таких заданий могут быть следующие:

а) в письменном задании №38: *Outline a problem that can arise with volunteering and suggest a way of solving it.* [2, с. 88];

б) в устном задании №3: *Do you think foreign languages are important for making a career today? Why?* [3, с. 348].

Предполагается, что экзаменуемый должен сформулировать проблему, предложить свои способы ее решения, а также объяснить, почему он считает возможным использовать выбранные им варианты. Это означает, что перед учеником ставится конкретная проблемная ситуация, для разрешения которой ему придется дать ответ на заданный вопрос, при этом построить необходимые причинно-следственные связи, использовав корректные средства их выражения для того, чтобы его ответ был логически верно и аргументированно сформулирован, изложен грамотным языком и обоснован.

Таким образом, для успешного выполнения подобных заданий у учащихся должен быть заранее сформирован навык использования грамматических коннекторов или синтаксических структур, служащих для актуализации причинно-следственных взаимосвязей в английском языке. Не владея указанным умением (компетенцией), в ответе могут иметься значительные нарушения.

Как представляется, проблема с актуализацией причинно-следственных отношений проявляется в двух плоскостях. Во-первых, на этапе обдумывания проблемы учащиеся могут допускать нарушения логики. Это могут быть ошибки в построении аргументации, такие как недостаточное обоснование утверждений или использование неверных предпосылок, например, *“The use of social media is the main cause of stress among teenagers”* или *“Technology has improved our lives in many ways because it allows us to connect with people all over the world”*.

Во-вторых, учащиеся неверно используют арсенал языковых средств в процессе рассуждения над поставленной проблемой. Примерами таких ошибок могут быть следующие предложения: *«The statistics presented in the table show that the majority of the teenagers do extreme sports because getting some adrenaline”* (здесь ошибочно использован союз и форма глагола) или *“I think this is so because many older people find it hard to do the gardening, it takes a lot of energy”* (отсутствие союза между частями предложения делает высказывание нелогичным).

Как представляется, и те, и другие трудности должны быть сняты на этапе подготовки учащихся к выполнению заданий с элементами рассуждения на английском языке. Было бы ошибочным полагать, что выстраиванием логичных высказываний должен заниматься только учитель иностранного языка. Обучение критическому мышлению является одной из задач каждого предмета, изучаемого в школе. В силу того, что тематика уроков иностранного языка охватывает практически любые сферы жизнедеятельности человека, диапазон проблем, обсуждаемых и анализируемых в рамках этого предмета, требует сформированности базовых навыков критического мышления и предполагает дальнейшее их развитие. Необходимыми умениями критического мышления являются построение логических цепочек аргументации с опорой на факты и доказательства, способность видеть взаимосвязи между элементами проблемы и предвидеть возможные результаты и последствия принимаемых решений.

Рассмотрим возможные приемы, имеющие своей целью развивать критическое мышление учащихся на уроках английского языка. Во-первых, необходимо практиковать анализ, задавая учащимся различные сценарии или проблемы, где они должны будет определить причинно-следственные отношения. Например, можно попросить учащихся ответить на вопрос, предполагающий поиск решения проблемы и прогнозирования результата: *“How can we help to save the environment? What can be changed if we do so?”* Подобная установка мотивирует говорящего/пишущего полно и аргументированно выражать свои мысли. Возможными вопросами в рамках школьной проблематики могут быть следующие:

– *What can be done to make teenagers spend less money? Why do you think it may work?*

– *Is it good for a teenager to live in a rural area? How can it affect their future life?*

– *Should pupils use smartphones at the lessons? What may happen if they are banned?*

Во-вторых, групповые обсуждения и дебаты, организованные на уроке, позволят учащимся представить свои точки зрения и аргументировать собственные утверждения о причинно-следственных связях перед участниками дискуссии. Примерами установки для дискуссии могут быть следующие вопросы:

– *Should pupils wear a uniform? What are the pros and cons of wearing it?*

– *Doing the chores: does it help teenagers to become responsible or wastes their time?*

– *Do modern technologies help us keep up with the hectic life or do they make us lazy?*

Учитель, в свою очередь, должен постоянно контролировать логические ошибки, сделанные учащимися, привлекая примеры из различных областей реальной жизни, чтобы школьники могли применить свои знания о причинно-следственных связях на практике.

Необходимо отметить, что работу над развитием навыков критического мышления на уроках английского языка в старшей школе необходимо проводить постоянно, даже в условиях дефицита времени, мотивируя учащихся к рассуждению в каждом высказывании, где это возможно. Эта работа позволит снять трудность того, «***что*** сказать».

С целью решения проблемы выбора наиболее адекватной структуры для выражения своего мнения («*как* это сказать») рекомендуется обратить внимание на следующий арсенал языковых средств, который позволит корректно сформулировать свою точку зрения на английском языке и обосновать сделанный выбор.

Так, на синтаксическом уровне к средствам выражения причинно-следственных отношений можно отнести сложноподчиненные предложения с придаточными причины (*It should be done urgently because the situation is changing*), сложносочиненные предложения (*School uniforms are mandatory in some schools, so students maintain a sense of equality and discipline*), бессоюзные сложные предложения (*Volunteering in the local community has a profound impact; it strengthens social bonds*), простые предложения с причастным и герундиальным комплексами и оборотами (*Having become addicted to social networks, some pupils notice a decline in their productivity at school)*, простые предложения с предложным оборотом (*Because of the human dangerous activity, it’s impossible to predict what future many animal and plant species will have)* и последовательность самостоятельных предложений с имплицитной причинной связью (*The school assigns a significant amount of homework to the students. Their free time and extracurricular activities are limited*).

В сложноподчиненных предложениях причинно-следственные связи актуализируются посредством таких маркеров, как *because, since, as, for, thus, so, that is why,* содержащих в своих дефинициях лексическое значение причины и следствия. Дополнительно можно выделить такие конструкции, как

– *because of (Because of the overwhelming workload and constant pressure, people experience a high level of stress at work,*

– *due to (Species of animals are disappearing due to deforestation),*

– *for somebody’s sake (For the sake of a better career opportunity, people opt for urban life and move to bustling cities),* также выражающие причинно-следствен-

ные взаимоотношения. Однако при введении в работу данного грамматического материала необходимо учитывать, что перечисленные причинные конструкции, как правило, носят свернутый характер, т. е. позволяют построить более лаконичное высказывание и свидетельствуют о продвинутом владении языковым материалом [4].

Предложная каузальная связь подразумевает выполнение основной смысловой функции существительным в предложно-именном сочетании, а именно:

– *for the reason that (For the reason that space exploration has led to significant advancements in various fields, it should receive substantial support and funding from governments),*

– *as the cause of it (As the cause of it, their desire to make a positive impact on the community motivate young people to engage in volunteering activities),*

– *on this account (Many people spend excessive amount of time on social networks, often neglecting real-life interactions on this account),*

– *on the ground that (On the ground that new technologies are constantly being developed, the future of space exploration looks promising).*

Представляется, что на этапе подготовки к итоговой аттестации по английскому языку следует сосредоточиться на обучении эксплицитным средствам актуализации причинно-следственных отношений, т. к. именно в данных структурах указанные компоненты манифестируются при помощи конкретных лексических конструкций, что позволит овладеть изучаемым учебным материалом без значительных затруднений. В свою очередь, сложное предложение с причинно-следственной зависимостью наиболее адекватно отражает общую схему «причина – следствие», т. к. на данном уровне получают эксплицитное выражение все элементы каузальной ситуации, а актуализация исследуемых отношений закреплена за специальными союзами или союзными эквивалентами, в семантической структуре которых имеется значение каузальности.

Еще одним важным фактором, на который следует обратить внимание при работе с причинно-следственными предложениями в английском языке, является порядок их следования в сложноподчиненных предложениях. Позиционное варьирование причины и следствия в конструкциях подразумевает возможность различного расположения его предикативных компонентов. Являясь взаимосвязанными звеньями одного синтаксического единства, причина и следствие могут различаться по степени информативности и коммуникативной значимости в условиях определенного контекста. Таким образом, порядок следования компонентов может быть проспективным – от причины “А” к следствию “В” – в соответствии с логической формой умозаключения, например: *Due to the abundance of open space and fresh air in the countryside, people living there experience a healthier and more peaceful lifestyle*, и ретроспективным от следствия “В” к причине “А”, т. е. *People in rural areas experience a healthier and more peaceful lifestyle because of the abundance of open space and fresh air*. Выбор одного из указанных способов описания каузальной микроситуации зависит от актуального членения предложения. В своем письменном или устном высказывании учащийся может располагать в начальной позиции либо причинным, либо следственным элементом в зависимости от того, какой из них он считает наиболее значимым в коммуникативном отношении [5].

Отметим, что анализ наиболее популярных УМК для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка Starlight для 10 и 11 классов продемонстрировал, что в них не уделяется достаточного внимания обучению грамотной письменной или устной речи с учетом такого важного аспекта, как причинно-следственные отношения. Предлагаемые задания сводятся в основном к изучению союзов, используемых в исследуемом типе конструкций, либо написанию работ с элементами рассуждения по предложенному плану.

Как представляется, залогом успеха в обучении устной и письменной речи, имеющем своей целью продуцирование высказываний, выявляющих и поясняющих поставленную проблему, является систематическая работа как над формулированием мысли, так и над её языковым воплощением. Многолетний опыт работы авторов исследования со старшеклассниками позволяет сформулировать алгоритм для достижения цели. Во-первых, на уроках английского языка необходимо мотивировать учащихся к рассуждению. Параллельно с этим необходимо тренировать правильное употребление лексических средств, используемых для актуализации каузальных отношений, во всем их разнообразии, начиная со сложноподчиненных и сложносочиненных структур, представляющих меньшую сложность для учащихся в силу использования маркеров причины и следствия. Далее можно наращивать сложность высказывания за счет отработки использования последовательности предложений с имплицированной причинной связью.

Примерами заданий для организации работы по предложенному плану могут быть следующие:

1. Заполните пропуски, используя союзы причины и следствия.
2. Подберите правильный вариант развития событий из предложенных.
3. Продолжите историю в цепочке, используя причинно-следственные структуры.
4. Составьте историю по предложенным картинкам, поясняя причину и следствие изображенных событий.
5. Составьте собственную историю, основанную на реальных или вымышленных событиях, раскрывая их причину и последствия.

Предложенный алгоритм действий поможет старшеклассникам освоить использование средств актуализации причинно-следственных отношений в различных контекстах и повысит их понимание того, как построить высказывание с элементами рассуждения грамотно и логически последовательно.

Данное исследование было посвящено выработке возможного подхода к обучению старшеклассников логическому построению устных и письменных высказываний с элементами рассуждения. Основные сложности при обучении корректному изложению мыслей посредством причинно-следственных комплексов состоят в том, что учащиеся могут путать порядок следования причины и следствия, что приводит к искаженному восприятию высказывания, и/или неверно используют средства логической связи. С этой целью в работе нами прописаны возможные приемы для снятия возникающих сложностей. Поскольку критическое мышление представляется как навык, который необходимо развивать всю жизнь, обучение причинно-следственным связям способствует развитию аналитических и критических навыков учащихся, что поможет им принимать более обоснованные и информированные решения в различных сферах жизни.

Перспектива исследования состоит в разработке практических заданий для учащихся средней и старшей ступени обучения и их включением в практику преподавания английского языка.

Библиографический список


1. *ФГОС. Среднее общее образование*. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo
2. Гаджиева М.Н., Меджибовская Е.А., Кумбс Н.В. *ЕГЭ Best Resul. Английский язык. Письменная речь*. Москва: ИП Тарасова Т.Е., 2022.
3. *ЕГЭ. Английский язык: типовые экзаменационные варианты: 20 вариантов.* Москва: Национальное образование, 2022.
4. Семенчина Е.Н. Антропологические основания причинности в англоязычном высказывании. *Антропологический фактор в актуализации смыслового потенциала иноязычных высказываний*. Барнаул: АлтГПУ, 2017; Глава 4: 121–157.
5. Семенчина Е.Н. Способы и средства выражения причинно-следственных отношений. *Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике*: материалы II Международной научно-практической конференции Барнаул: БГПУ, 2006; Ч. 1: 113–116.


References


1. *FGOS. Srednee obschee obrazovanie*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 N 413 (red. ot 11.12.2020). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo
2. Gadzhieva M.N., Medzhibovskaya E.A., Kumbs N.V. *EG`E Best Resul. Anglijskij yazyk. Pis'mennaya rech'*. Moskva: IP Tarasova T.E., 2022.
3. *EG`E. Anglijskij yazyk: tipovye `ekzamenacionnye varianty: 20 variantov.* Moskva: Nacional'noe obrazovanie, 2022.
4. Semenchina E.N. Antropologicheskie osnovaniya prichinnosti v angloyazychnom vyskazyvanii. *Antropologicheskij faktor v aktualizacii smyslovogo potenciala inoyazychnyh vyskazyvanij*. Barnaul: AltGPU, 2017; Glava 4: 121-157.
5. Semenchina E.N. Sposoby i sredstva vyrazheniya prichinno-sledstvennyh otnoshenij. *Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v teorii yazyka i lingvodidaktike*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Barnaul: BGPU, 2006; Ch. 1: 113-116.


*Статья поступила в редакцию 15.09.23*

УДК 37.014.53

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-117-120

***Kenispaev Zh.K.,*** *Doctor of Sciences (Philosophy), Omsk State Agrarian University (Omsk, Russia), E-mail: kenispaev@mail.ru*
***Serova N.S.,*** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: nsg03@mail.ru*
***Faleeva N.V.,*** *senior teacher, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: faleeva1709@mail.ru*

**THE PRINCIPLE OF RELATIVISM IN EDUCATION.** The article analyzes the philosophical foundations of pedagogical activity. The authors argue that in order for the education system to work effectively, it must rely on pedagogical technologies that meet the modern requirements of society for a person. But there is an imbalance between the formal and increasingly increasing reporting requirements of education officials and the real practice of a teacher who finds himself between two models

of pedagogical activity that do not match each other. According to the authors of the article, such inconsistency of requirements leads to forming relativism in the minds of teachers who perceive the declared principles of pedagogical activity as temporary, unstable, changing and, ultimately, not having the force of a categorical imperative.

*Key words:* **science, pedagogy, principle of relativism, philosophy, education system, problem of choice**

***Ж.К. Кениспаев**, д-р филос. наук, проф., Омский государственный аграрный университет, г. Омск, E-mail: kenispaev@mail.ru*
***Н.С. Серова**, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: nsg03@mail.ru*
***Н.В. Фалеева**, ст. преп., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: faleeva1709@mail.ru*

# ПРИНЦИП РЕЛЯТИВИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ

В статье анализируются философские основания педагогической деятельности. Авторы утверждают, что для своей эффективной работы система образования должна опираться на педагогические технологии, соответствующие современным требованиям общества к личности человека. Но существует дисбаланс между формальными, все более усиливающимися с точки зрения отчетности требованиями чиновников от образования и реальной практикой педагога, который оказывается между двумя несовпадающими друг с другом моделями педагогической деятельности. По мнению авторов статьи, подобная несогласованность требований ведет к формированию релятивизма в сознании педагогов, которые воспринимают декларированные принципы педагогической деятельности как временные, непостоянные, изменяющиеся и, в конечном счете, не имеющие силу категорического императива.

*Ключевые слова:* **наука, педагогика, принцип релятивизма, философия, система образования, проблема выбора**

Актуальность темы исследования связана с необходимостью философского анализа методологических проблем, существующих в современной отечественной педагогике. Классические методы формирования научного мировоззрения в ходе педагогической деятельности предполагают постоянную рефлексию над ними в связи с изменениями, происходящими в общественном сознании. Последние десятилетия были богаты на политические, экономические, социальные и иные события, оказывающие большое влияние на сознание людей. Кроме того, эти трансформации общественной жизни, безусловно, сказались и на системе образования, которая, как и другие социальные институты, переживает исторический период, требующий нетривиальных решений в части организации образования, соответствующего эпохе нанотехнологий. Возникает требующая творческого решения задача по переосмыслению известных методологических принципов педагогики с учетом новых потребностей, появившихся у системы образования. Это – с одной стороны. С другой стороны, в рамках педагогики появляются новые достаточно интересные методологические решения, которые пока проходят испытание временем, но уже доказали, что вполне соответствуют общей идеологии образования.

Цель исследования – философский анализ диалектики традиционных и инновационных методов обучения в системе образования. Борьба старого и нового рефреном проходит через всю человеческую культуру, но в данном случае речь идет не о внешней стороне этой борьбы, а о внутреннем непростом выборе педагога.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Определить диалектический характер взаимоотношений между новыми и старыми методами обучения в педагогике.
2. В краткой форме представить историю зарождения релятивистского подхода в философии.
3. Обосновать тезис, согласно которому в некоторых случаях выбор между традиционными и инновационными методами становится затруднительным, что приводит к формированию релятивизма в образовании.

Научная новизна исследования заключается в философском анализе современных методологических проблем педагогики.

Исходным принципом исследования выступает диалектический метод, который позволяет установить и выделить в качестве научной проблемы мировоззренческие противоречия, возникающие при выборе педагогом способов обучения. Одним из них в рамках данного исследования является метод критического анализа, который позволил по-новому взглянуть на существующие в образовании педагогические принципы. Кроме того, в исследовании был использован гипотетико-дедуктивный метод, благодаря которому из исходного допущения о наличии в системе образования принципа релятивизма были сделаны основные выводы.

Вопросы образования носят междисциплинарный характер, что обусловлено, с одной стороны, государственной важностью этого института социализации человека, с другой стороны – сложностью системы образования как динамически развивающегося социального института. Значительные изменения в жизни современного мира стали своеобразным вызовом классическому образованию. В обществе утвердилось мнение, что подрастающее поколение людей по определению должно воспитываться по-новому, с использованием нетривиальных образовательных технологий. Как известно, стремление к инновациям, приверженность к революционным способам преобразования мира – это характерная черта западной цивилизации.

Но здесь мы сталкиваемся с мировоззренческой проблемой: при всем понимании необходимости новых технологий у педагогов существует уже проверенный временем и доказавший свою эффективность способ организации образовательного процесса. Наличие готовых форм организации образования и в то же время необходимость выстраивать новые формы приводят к тому, что между теорией и практикой педагогической деятельности возникает определенный зазор, который преодолевается каждым индивидуально, в зависимости от личного опыта, привычек, предпочтений и иных факторов. В философском смысле речь идет о раздвоенном сознании педагога, которое, понимая значимость новых технологий образования, формально их признает, но вместе с тем не способно сразу и навсегда расстаться с привычными способами обучения и воспитания. Человек меняется гораздо медленнее, чем происходят научно-технические открытия, изменяющие наш мир. Педагогические кадры, воспитанные на классических теориях, испытывают трудности в построении своего индивидуального профессионального маршрута, который должен учитывать современные реалии.

Такую ситуацию, но в отношении религиозного сознания описывал в «Феноменологии духа» Г. Гегель, подчеркивая, что такое «раздвоенное» сознание человека несчастно по своей сути, так как мечется между двумя совершенно разными и противоречивыми моделями поведения. Дихотомический выбор во многих случаях ведет к формированию релятивизма в сознании человека, который постепенно привыкает к амбивалентности ситуации и перестает замечать явные противоречия. Так выглядит механизм, запускающий новый тренд современности – умение лавировать между несовпадающими друг с другом моделями реальности. Так работает изощренный ум человека, который в целях сохранения внутреннего баланса превращает известные постулаты в вариативные установки, зависящие от конкретной ситуации, исторического контекста. Теоретически идея релятивизма была сформулирована греческими софистами, но не теряла своей актуальности во все исторические эпохи. Особую эвристическую силу релятивизм получил в эпоху постмодернизма, когда традиционные символы культуры стали рассматриваться в качестве симулякров, то есть образов и копий того, что уже не существует в действительности. В постоянно изменяющемся мире должна быть величина, которая сохраняет свою идентичность, некая константа, вокруг которой и происходят все события. Нам представляется, что такой константой выступает сам человек, стремящийся во что бы то ни стало сохранить привычный ему мир. Но время не остановить, новые события и факты должны быть осмыслены, а для этого требуется самостоятельное размышление, обращение к авторитетным источникам и многое другое. Но постоянное интеллектуальное напряжение – это слишком трудный путь, и не каждый его осилит. Поэтому, как правило, побеждает релятивистский взгляд на мир, согласно которому все относительно, нет вечных истин и универсальных законов морали. Подобный тип мировоззрения в сложные исторические эпохи является весьма распространенным, в том числе и в образовании.

В прошлом веке известный мыслитель подобный мировоззренческий релятивизм обозначил как главную философскую проблему. «Интеллектуальный и моральный релятивизм, – пишет К. Поппер, – вот главная болезнь философии нашего времени. Причем моральный релятивизм, по крайней мере, частично основывается на интеллектуальном. Под релятивизмом я имею в виду концепцию, согласно которой выбор между конкурирующими теориями произволен. В основании такой концепции лежит убеждение в том, что объективной истины вообще нет, а если она есть, то все равно нет теории, которая была бы истинной. Иначе говоря, в случае двух или более теорий нет никаких способов и средств для ответа на вопрос, какая из них лучше» [1, с. 441]. Внутреннее напряжение, связанное с отсутствием единой «генеральной» линии образования, как правило, выступает критерием мышления, то есть наличие опыта подобных переживаний есть показатель внутренней работы, стремления к разрешению диалектического противоречия. В противном случае проблема снимается молчаливым согласием, утверждением, что мир несовершенен, уходом мысли к другим, более приятным темам. Известно, что мышление – это состояние напряжения, связанного с пониманием трагичности ситуации, как утверждали, например, экзистенциалисты. Но и в более широком контексте – самостоятельное мышление – это способность человека принимать на себя ответственность за выбор, за решение задач, которые многие современники обходят стороной, игнорируя их. «Быть способным на мысль – значит быть способным на жестокость, способным сказать самому себе: это так, как бы мне ни хотелось бы. А простая душа не способна на это, не спо-

собна страдать, и поэтому она чаще всего прерывает движение страдания, его алхимию» [2, с. 311]. Алхимия мышления, по мнению философа, и есть тот процесс, который возможен только, если человек обладает достаточной храбростью для самостоятельного мышления и принятия решения, которое может и не совпадать с мнением большинства. В нашем случае придерживаться традиционных принципов образования в некотором смысле означает идти «против течения» – это выбор человека, способного отстаивать свою профессиональную и жизненную позицию. Если, в конечном счете, «новое» возьмет верх над «старым», тем не менее сама борьба за свои принципы – это уже большая польза для образования, так как в процессе этой борьбы возникает специальная дискуссионная площадка, где будут обсуждаться различные, порой противоречащие друг другу педагогические теории. Кроме того, наличие противоборствующих сторон в педагогике будет означать демократию в самом истинном смысле этого слова, где свободные люди высказывают свои суждения независимо от возраста и ранга.

Как известно, истина открывается лишь отдельным, наиболее подготовленным к этому людям, это не массовое событие, а сугубо индивидуальное. Но постепенно новая идея благодаря активности человеческого ума начинает овладевать все более широкой массой людей. Есть мнение, что между истиной и личностью ее первооткрывателя существует определенная родственная связь, не можем утверждать с уверенностью, так ли это, но мысль сама по себе интересная. Применительно к теме исследования это может означать, что не исключено, что решение известной дихотомии «новое – старое» в образовании заключается не в выборе одной из альтернатив, а в выходе на более высокий уровень мышления, где эти противоречия будут «сняты» в философском (гегелевском) смысле этого слова. «Убеждающая сила идеи, – пишет А. Уайтхед, – зависит от случайностей гения: например, от шанса появления такого человека, как Платон. Но рано или поздно, осознанно или бессознательно общая идея все же находит свое особое выражение. При этом она может утратить блистательность своей общности, зато выиграть в своей конкретной приближенности к условиям данного исторического периода. В этом состоит ее скрытая движущая сила, благодаря которой идея способна вести за собой людей» [3, с. 405].

Но для революционного перехода на новый уровень мышления нужны люди, способные принимать нетривиальные решения, а что касается спора «старого и нового», то видимо он останется в истории как очередной этап развития педагогической мысли. Не соответствующие реальности, отжившие свой век модели воспитания еще долгое время по инерции сохраняют свою актуальность, хотя уже не столь эффективны как в былые времена. Нечто подобное происходит и с культурой, которая, уступая место новым правилам жизни, все же является частью современного мира, отстаивая право на существование. В прошлом веке эта идея вызвала большой резонанс после трудов О. Шпенглера, в которых была сформулирована идея заката европейской культуры. «Каждая культура находится в глубоко символической связи с материей и пространством, в котором и через которое она стремится реализоваться. Когда цель достигнута, и идея, т. е. все изобилие внутренних возможностей, завершена и осуществлена во внешнем, тогда культура вдруг застывает, отмирает, ее кровь свертывается, силы ее надламываются – она становится цивилизацией. И она, огромное засохшее дерево в первобытном лесу, еще многие столетия может топорщить свои гнилые сучья» [4, с. 172]. Идеи умирают вместе со своими носителями, а в некотором смысле поддерживают последних своими былыми заслугами, полузабытым изяществом и верой в непреходящее значение классики. Приверженность к старым идеям – одна из черт образованного человека, который запечатленный в юности идеал порядка проносит через всю свою жизни. В своей настойчивости и твердости веры образованные люди имеют нечто общее с религиозными догматиками, которые в ходе дискуссии со своими оппонентами все больше убеждаются в своей правоте. Но что касается образования, то здесь, на наш взгляд, не все так однозначно. Дело в том, что значительная часть новшеств родилась «не снизу», не в результате практической апробации инновационных идей самих педагогов, а была «спущена сверху» в качестве очередных директив из центра. Не сомневаемся в профессиональных качествах чиновников от министерства, но, как правило, теоретические представления об образовании не всегда совпадают с реальностью, в которой работают педагоги на местах. К тому же нельзя забывать, что Россия – это большая страна, состоящая из самостоятельных субъектов Российской Федерации, каждый из которых по-своему специфичен, и это культурное многообразие крайне сложно учесть при составлении единых директив из центра. Потому считаем неверным необоснованный отказ от традиционных форм организации образования в угоду новых инновационных технологий, нельзя в данном случае проявлять фанатизм и чрезмерное рвение. Как писал в свое время немецкий философ М Штирнер, «фанатизм присущ главным образом людям образованным: человек считается образованным, поскольку он интересуется духовным, а интерес к духовному, если он только живой, – это фанатизм» [5, с. 42–43]. При столкновении старого и нового в духовном мире человека происходит борьба между этими полярностями, а ее итог во многом зависит от способности человека объективно оценивать ситуацию. В таких случаях можно наглядно увидеть действие одного из фундаментальных законов диалектики – закона отрицания отрицания. Всякое прогрессивное развитие происходит через отрицание старого, но простое отрицание не привело бы к прогрессу. При отрицании сохраняется преемственность, то есть самые важные свойства системы сохраняются и обеспечивают ее стабильность. Также дело обстоит и в сфере педагогики, где новые эффективные методы обучения представляют собой квинтэссенцию всей предыдущей истории развития педагогических технологий.

Все течет, все изменяется – этот философский принцип в полной мере относится и к сфере образования. С одной стороны, забота о вечных и неизменных формах организации образования – это ложная установка, не отвечающая велению времени. Образование – это не самоцель, а процесс, который постоянно совершенствуется, сохраняя некоторые инварианты, но все же не останавливаясь на устаревших нормах и правилах. «Образование не может быть собственно целью, к нему нельзя в этом качестве стремиться, будь это хотя бы в рефлексиях воспитателя… образование – подлинно историческое понятие, и именно об этом историческом характере «сохранения» следует вести речь для того, чтобы понять суть гуманитарных наук» [6, с. 53]. Но, с другой стороны, главный судья в споре нового и старого – это время, которое и покажет, кто был прав, а кто ошибался. Поэтому при всем нашем желании не отставать от современных трендов в образовании, на наш взгляд, недопустимо отказываться от традиционных форм образования только потому, что они родом из прошлого века. Ведь мы не отказываемся от греческого наследия, хотя Платон и Аристотель жили еще до нашей эры, которое географически весьма далеко от, например, Сибири. Нам представляется, что сторонники педагогических инноваций не учитывают одного важного антропологического факта – люди не меняются так же быстро, как изменяется материальный мир вокруг нас. Более того, среди наших современников есть немало людей, которые руководствуются нормами еще средневековой жизни и считают возможным в XXI веке жить по книгам средневековых схоластов или жизненным установкам, адресованным своим единомышленникам пророком VII века нашей эры из далекой Аравии.

Философский (научный) подход к анализу предмета основан на критическом взгляде на него, на его основы и фундаментальные принципы. Образование как предмет философии не является исключением. Отказ от критики – это шаг, который бы вывел образование за пределы предметной области науки и стал бы показателем его догматизма. Даже к такой особой сфере духовной жизни человека, как религия, философы считали необходимым применение критического метода. В противном случае невозможен объективный научный взгляд на религию как часть культуры. «Наш век, – пишет И. Кант, – есть подлинный век критики, которой должно подчиняться все. Религия на основе своей святости и законодательство на основе своего величия хотят обыкновенно стоять вне этой критики. Однако в таком случае они справедливо вызывают подозрения и теряют право на искреннее уважение, оказываемое разумом только тому, что может устоять перед его свободным и открытым исследованием» [7, с. 24]. Система образования является предметом пристального внимания как со стороны государства, так и со стороны ученых. Кроме того, значительный вклад в осмысление основных направлений развития педагогики вносит философия, рассматривающая ее с точки зрения предельных оснований человеческого бытия. Теоретические аспекты этой проблемы, безусловно, связаны с философскими размышлениями о структуре и содержании категориального аппарата педагогики. Процесс переосмысления научных категорий – это одна из главных функций современной философии. Именно в этом можно увидеть теоретическую значимость данного исследования. Решение об использовании тех или иных методов обучения педагог принимает в зависимости от его личного видения ситуации и его внутреннего выбора. Стоящий перед сложной дилеммой человек – это вечная тема классической философии и, как утверждают философы-экзистенциалисты, именно в такой критической ситуации проявляется сущность человека. В условиях отсутствия жестких рамок, регламентирующих выбор педагога, возникает внутренняя потребность в общей идеологии, определяющей единый вектор развития системы. «В полемике о судьбах России крайне сложно найти твердые основания для построения общей идеологии образования, которая могла бы служить своеобразным фундаментом педагогической науки. В таком случае возникает состояние неопределенности, которое влечет за собой многие несовершенства современной системы образования. Нам представляется, что наличие в советском обществе ясной идеологии образования позволило достичь в этой области довольно хороших результатов. Когда обществом и государством ясно определена цель и сертифицированы основные средства их достижения, то педагогическая деятельность становится наиболее эффективной, а сами педагоги, вооруженные единой гносеологической парадигмой, отчетливо понимают значение своего труда и испытывают чувство удовлетворения от его результатов» [8, с. 114]. Социальная система будет эффективно выполнять свои функции, если все ее элементы будут действовать согласно определенным нормам поведения. При отсутствии таковых система находится в состоянии флуктуации, и ее дальнейшее развитие во многом будет зависеть от случайных факторов. Эти и другие аспекты исследуемой темы носят общетеоретический характер и в этом смысле актуальны как в гуманитарных, так и в естественных науках. Имея в виду, что подрастающее поколение овладевает научными знаниями в системе образования, очень важно в каждый исторический период проводить своеобразную ревизию используемых в системе образования методов обучения. Таким образом, теоретическое значение подобных философских исследований заключается в формулировке основных методологических проблем, решение которых требует совместной конструктивной работы всех заинтересованных сторон.

В практическом же плане результаты исследования могут служить основой для всесторонней рефлексии над методологическими проблемами современной

педагогики. Проведенное исследование демонстрирует наличие в ежедневной педагогической деятельности состояния сложного выбора, в котором оказывается педагог. Философский же анализ проблемы позволяет педагогу выйти за рамки только профессионального взгляда на состояние дел и взглянуть на нее с мировоззренческой точки зрения. Полагаем, что подобное расширение проблемного поля позволит по-новому сформулировать проблему, и ее решение будет связано с мобилизацией всего внутреннего потенциала педагога. Неформальное и творческое отношение к своему труду возможно при условии, если человек четко осознает цели и задачи, стоящие перед ним. В ситуации доминирования релятивистского взгляда на профессиональную деятельность крайне сложно именно в мировоззренческом плане добросовестно выполнять свою работу. Двойные стандарты, как известно, никогда не способствовали повышению эффективности труда. Поэтому философский анализ и некоторые выводы, сделанные в данном исследовании, на наш взгляд, могут помочь пониманию природы внутренних противоречий и поиску выхода из сложившейся ситуации. Конечно, выработать единый универсальный алгоритм решения данной проблемы невозможно, каждый, попадая в подобную ситуацию, должен на основе самостоятельного критического мышления сделать свой выбор.

В качестве заключения можно сделать следующие выводы:

Во-первых, система образования играет важную роль в формировании личности подрастающего поколения, а потому необходимо тщательно подходить к выбору основных форм организации образования. Наличие в педагогической среде различных моделей образования имеет как положительные, так и отрицательные стороны. В первом случае речь идет об открытой дискуссии, здоровой конкуренции между различными педагогическими теориями. Во втором – о противоречиях между теоретическими моделями образования и конкретной педагогической практикой, в которой основные требования доминирующей гносеологической парадигмы оказываются формальными декларациями, а потому невыполнимыми. Кроме того, вызывает неприятие педагогической среды все увеличивающийся объем бумажных и электронных отчетов, который зачастую по затраченному времени перевешивает реальную работу с учащимися в аудитории.

Во-вторых, трудности выбора в современной системе образования связаны в большей степени с необходимостью самостоятельного философского осмысления педагогами происходящих в их профессиональной среде процессов. Есть выражение, что если человек не занимается политикой, то политика займется им. Полагаем, что уместно будет перефразировать его: если педагог в силу своей занятости не занимается философией, то философия займется им. Так или иначе дилемма, перед которой стоит педагог, имеет отношение в первую очередь к мировоззренческим вопросам, а в широком смысле – к философским основаниям педагогической деятельности.

В-третьих, принцип релятивизма в образовании указывает на недостаточность внутреннего потенциала педагога для самостоятельного выбора между альтернативами. Суть педагогического релятивизма заключается в том, что нередко, провозглашая инновационные установки в образовании, педагог на самом деле, то есть в аудитории, в ежедневной практике руководствуется прежними педагогическими технологиями, которые, по его мнению, наиболее соответствуют решению задачи по социализации подрастающего поколения. В различных отчетах и рабочих программах прописываются новые технологические приемы, тогда как в действительности педагог ими не руководствуется. В такой ситуации, конечно, страдает вся система образования, нацеленная на решение важных социальных задач, в ней явно или неявно просматривается несоответствие между словом и делом. Очевидно, что такая ситуация есть показатель необходимости переосмысления места и роли образования в обществе, его методологических принципов и оснований.

Дальнейшее исследование темы может быть связано с философским анализом других мировоззренческих коллизий, с которыми педагог сталкивается в своей ежедневной практике. Метафизические проблемы, возникающие в ходе педагогической деятельности, выступают своеобразными показателями зрелости педагога, который понимает, что конкретные задачи, которые он решает, в конечном итоге тесно связаны со сложными мировоззренческими вопросами, на которые не всегда можно найти готовые ответы. В дальнейшем, используя методологический арсенал философии, возможно проведение анализа последствий мировоззренческого релятивизма и способов его преодоления. Правильный настрой и ясное понимание конечных результатов своего труда – это необходимое условие педагогической деятельности. Не менее важным, на наш взгляд, является проблема, связанная с причинами, порождающими так называемый интеллектуальный релятивизм в определении К. Поппера. В этой связи дальнейшее исследование темы релятивизма в образовании может быть связано с расширением проблемного поля и сосредоточением внимания на сущности интеллектуального релятивизма как кризисного явления в духовной жизни человека.

Библиографический список


1. Поппер К. *Открытое общество и его враги*. Москва: Феникс, 1992.
2. Мамардашвили М. *Философские чтения.* Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2002.
3. Уайтхед А. *Приключения идей*. Москва: Прогресс, 1990.
4. Шпенглер О. *Закат Европы*. Новосибирск: Наука, 1993.
5. Штирнер М. *Единственный и его собственность*. Харьков: Основа, 1994.
6. Гадамер Г. *Истина и метод*. Москва: Прогресс, 1988.
7. Кант И. *Критика чистого разума*. Москва: Мысль, 1994.
8. Кениспаев Ж.К., Серова Н.С., Фалеева Н.В. Идеология образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 113–115.


References


1. Popper K. *Otkrytoe obschestvo i ego vragi*. Moskva: Feniks, 1992.
2. Mamardashvili M. *Filosofskie chteniya*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2002.
3. Uajthed A. *Priklyucheniya idej*. Moskva: Progress, 1990.
4. Shpengler O. *Zakat Evropy*. Novosibirsk: Nauka, 1993.
5. Shtirner M. *Edinstvennyj i ego sobstvennost'*. Har'kov: Osnova, 1994.
6. Gadamer G. *Istina i metod*. Moskva: Progress, 1988.
7. Kant I. *Kritika chistogo razuma*. Moskva: Mysl', 1994.
8. Kenispaev Zh.K., Serova N.S., Faleeva N.V. Ideologiya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 113-115.


*Статья поступила в редакцию 14.09.23*

УДК 378.37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-120-123

***Chukhrova M.G.**, MD, Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru, ORCID: 0000-0001-5389-5897*

***Fil T.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: t.a._fil@mail.ru*

**FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS.** The objective of the study is features of manifestation of emotional burnout among students, future psychologists. The study involved students of 1-3 courses of Novosibirsk universities studying psychology, 134 people who passed the questionnaire, 104 girls aged 18 to 21 years and 30 boys aged 18 to 22 years. The researchers' questionnaire is used to analyze the subjective perception of this syndrome, and the generally accepted test by V.V. Boyko. The article presents an analysis of the survey of students, which shows that the existence of this syndrome is problematic for students. The syndrome of emotional burnout, as a pathopsychological condition, has its own specifics for students, and is a banal overwork, inability to cope with the academic load, due to an irrational daily routine. In conclusion, it is pointed out that there is a need to increase attention in terms of organizing the study and rest regime of students, especially in the first three courses.

*Key words:* **burnout syndrome, students, overwork**

***М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*

***Т.А. Филь,** канд. психол. наук, зав. каф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», г. Новосибирск, E-mail: t.a._fil@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Целью исследования было изучение особенностей проявления эмоционального выгорания у студенческой молодежи, будущих психологов. В исследовании приняли участие студенты 1–3 курсов университетов города Новосибирска, изучающих психологию, 134 человека, прошедших анкетирование, 104 девушки в возрасте от 18 до 21 года и 30 юношей в возрасте от 18 до 22 лет. Применялась авторская анкета для анализа субъективного восприятия данного синдрома и общепринятый тест В.В. Бойко. В статье представлен анализ опроса студентов, который показал, что применительно к студенческой молодежи существование данного синдрома проблематично. Синдром эмоционального выгорания как патопсихологическое состояние у студентов имеет свою специфику и представляет собой банальное переутомление, неспособность справиться с учебной нагрузкой из-за нерационального режима дня. В заключение указывается на необходимость усиления внимания в плане организации режима учебы и отдыха у студентов, особенно на первых трех курсах.

*Ключевые слова:* **эмоциональное выгорание, студенты, переутомление**

Под эмоциональным выгоранием необходимо понимать не кратковременный кризис, а долгосрочную и глубокую реакцию на неуправляемый стресс, связанный с нравственной и юридической ответственностью при работе с людьми, который вызывает изменение поведения, самоотношения, восприятия мира и сопровождается депрессивными переживаниями [1, с. 39]. Студенты как наиболее активная часть молодежи, занятая интеллектуальным трудом, по мнению некоторых авторов, подвержена эмоциональному выгоранию, что мешает учебе, вызывает разочарование в профессии и ощущение безнадежности, провоцирует потребление психоактивных веществ [2–6]. Согласно исследованиям Н.А. Огнерубова, Е.Б. Карповой [5], развитие эмоционального выгорания у студентов имеет свою специфику. От курса к курсу все составляющие процесса развития СЭВ систематически усиливаются. Значительное усиление развития фаз синдрома происходит на третьем курсе, что авторы связывают с усилением влияния факторов, обеспечивающих переход студента из области обучения в профессиональную сферу. Наибольшее развитие с точки зрения интенсивности приобретает «резистентность» – фаза, способствующая наибольшей затрате энергетических, эмоциональных ресурсов студента. Примечательно, что степень подверженности эмоциональному выгоранию имеет различие в зависимости от направления обучения. В большей степени подвержены выгоранию студенты, обучающиеся по медицинскому направлению [5; 6], в средней степени – студенты гуманитарных направлений [4], в меньшей степени студенты, обучающиеся по техническим специальностям [3]. Авторы считают неоспоримым, что, так или иначе, все студенты могут сталкиваться с развитием эмоционального выгорания, и тенденция его развития планомерно увеличивается к старшим курсам [5; 6]. Вместе с тем наблюдения показывают, что в процессе адаптации студентов к обучению в вузе могут нарастать явления переутомления и дезадаптации вследствие чрезмерных нагрузок [2], что не имеет отношения к СЭВ. Вопрос о реальности СЭВ у студентов вузов, особенно в медицинской и гуманитарной сферах, порождает сомнения в правильности выбранной специальности, поскольку работа в системе «человек – человек» требует эмоциональной включенности. А также возникает вопрос о профилактике этого состояния у студентов, если оно реально существует.

Цель исследования: изучение особенностей проявления эмоционального выгорания у студенческой молодежи.

В исследовании приняли участие студенты 1–3 курсов университетов города Новосибирска, изучающих психологию, 134 человека, прошедших анкетирование, 104 девушки в возрасте от 18 до 21 года (средний возраст 19,4 лет) и 30 юношей в возрасте от 18 до 22 лет (средний возраст 20,3). Исходное состояние здоровья испытуемых на момент проведения исследования находилось в пределах нормы. Тестирование проводилось в первой половине дня. Предварительно студенты получили дополнительную информацию об изучаемом явлении. Для выявления мнения студентов о распространённости, причинах, проявлениях эмоционального выгорания у студентов была составлена анкета из 7 открытых вопросов, по которой в дальнейшем было произведен анализ (вопросы будут транслироваться ниже). Респонденты отвечали на вопросы в свободной форме. Для диагностики уровня развития синдрома эмоционального выгорания в общепринятом значении использовалась методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, которая учитывает фазы «напряжения», «резистенции» или «истощения» (оценка от 0 до 120 баллов). Оценка до 36 характеризует несформированность фазы, оценка 37–60 баллов – формирующуюся фазу, а оценка 61 балл характеризует сформировавшаюся фазу. Полученные данные были обработаны при использовании программы SPSS Statistics 17.0.

Научная новизна: синдром эмоционального выгорания как патопсихологическое состояние у студентов имеет свою специфику и представляет собой банальное переутомление, неспособность справиться с учебной нагрузкой из-за нерационального режима дня.

Теоретическая значимость: показано, что применительно к студенческой молодежи существование данного синдрома проблематично. Необходимо разграничивать понятия эмоционального выгорания и переутомления.

Практическая значимость: проведенное исследование указывает на необходимость усиления внимания в плане организации режима учебы и отдыха у студентов, особенно на первых трех курсах.

Анкетирование студентов осуществлялось в виде беседы. На первый вопрос анкеты («Встречается ли среди студентов эмоциональное выгорание?») получены следующие ответы. Большинство респондентов считают, среди студентов можно часто встретить эмоциональное выгорание (47%). В меньшей степени респонденты считают, что эмоциональное выгорание встречается среди студентов иногда (41,2%). Меньшее количество отметило «редко» (8,8%). Самое малое количество респондентов считает, что эмоциональное выгорание встречается очень часто (3%). Ноль процентов отметило «никогда». Таким образом, большинство респондентов отмечают частое проявление эмоционального выгорания в студенческой среде.

Второй вопрос («Как проявляется эмоциональное выгорание у студентов?») позволил выявить мнение респондентов относительно проявлений эмоционального выгорания в поведении студентов. Большее количество респондентов отмечают усталость (13,5%). Распространены такие ответы, как апатия (8%), раздражительность, агрессия (6,7%), нет желания что-либо делать (6,7%), отстранённость, отрешённость от учебы (6,7%), прогулы (5,4%). Респонденты отмечают «забивание на всё» (4%), нежелание учиться (4%), лень (4%), невыполнение заданий (2,7%), недовольство собой, разочарование в своих силах, мыслях, целях (2,7%), вялость (2,7%), «нет настроения» (2,7%). Менее распространённые ответы, но от этого не менее интересные для исследования следующие: притупление эмоций, асоциальность, безынициативность, жалобы на то, что преподаватель унижает студента, обида, обесценивание оценок, слёзы, «всё надоедает», тревога, нервные срывы, ненависть к преподавателям, ненависть к себе, опустошённость, страх отчисления (все перечисленные ответы по 1,3%).

Таким образом, респонденты считают, что эмоциональное выгорание проявляется в явлениях утомления, потери интереса к деятельности, пропусках занятий, дезорганизации и дезориентировки студента в своей деятельности, при этом выявляется обида на преподавателей.

Третий вопрос («Каковы, по Вашему мнению, причины эмоционального выгорания у студентов?») был направлен на выявление мнения касательно причин эмоционального выгорания. Ключевым фактором большинство респондентов отмечают загруженность, чрезмерную нагрузку на студента (13,8%). Распространены такие ответы, как сложности в обучении (10%), неумение распределять время (7%), много требований, обязанностей (7%), откладывание заданий до последнего (5%), недостаток времени (5%), усталость (5%), конфликты с преподавателями (4,7%), откладывание на потом (4,7%), большое количество домашних заданий (4,7%). Менее распространены такие ответы, как переоценка своих сил (3,2%) нежелание обучаться по выбранной специальности (3,2%), неумение планировать свое время (3,2%), неудовлетворённость образовательным процессом (3,2%), всё надоедает (3,2%), нет интереса к окружающему (3,2%), сложные отношения с одногруппниками, нет общего (3,2%). Наименее распространённые ответы следующие: напряжённая обстановка в вузе, переутомление, студента не оценивают по достоинству, невозможность участвовать в жизни университета, стрессовые ситуации, игнорирование студентом своих эмоций, необходимость держать всё в себе, не высказывать свои потребности, сильный стресс, информационная перегрузка, слишком много на себя берут, потеря интереса к обучению, сложность учебной программы, ответственность, тревожность. Не видят себя в будущем, работающего по специальности. Недосып, негативное влияние мнения окружающих, возрастные особенности (гормоны, влюблённость), нежелание решать проблемы с учёбой. Травля со стороны близких людей, одногруппников. Нет желания быть активным, участвовать в чём-либо. Необходимость общаться с неприятными людьми (каждый ответ по 1,7%).

В представленных ответах можно заметить неумение организовать свое время, зависимость от мнения окружающих, недостаточное осознание сущности выбранной профессии и разочарование в ней, в связи с чем учеба воспринимается слишком сложной, требования – чрезмерными, что порождает прокрастинацию и даже отказ от деятельности вообще.

Четвёртый вопрос («В чем причина того, что некоторые студенты не справляются с учебной нагрузкой?») был направлен на выявление причин сильного напряжения в учёбе у студентов. Многие респонденты назвали слишком большую загруженность и обязанности (21,3%). Распространены следующие ответы: неумение распределять время (7%), много требований (7%), много домашних заданий (4,7%), откладывание на потом (4,7%), конфликты с преподавателями (4,7%). К наименее распространённым ответам относятся следующие: отсутствие распорядка сна и бодрствования, необходимость заниматься неинтересной деятельностью, неуверенность в своих силах, проблемы в усвоении знаний, непонимание изучаемого, борьба с нежеланием выполнять задания, неумение

расставлять приоритеты, большая нагрузка по некоторым предметам. Не справляются с учёбой, недостаток свободного времени, курсовые и рефераты, зачёты и сессия, «хвосты» – учебные долги, комплексы. Слабая школьная база, отсутствие поддержки со стороны родителей, короткие сроки на сложные задания, много пар. Преподаватели, которым «всё равно» на студентов. Проблемы в семье (все ответы по 2,3%).

Большинство респондентов связывают напряжение в учебной деятельности с большой нагрузкой, чрезмерными требованиями, недостатком времени и неумением его планировать, конфликтами с преподавателями, большим количеством заданий на дом.

Пятый вопрос был направлен на определение причин выбора студентами направления обучения, не соответствующего их интересам. Большинство респондентов назвали давление родителей (42%). Распространены такие ответы, как нехватка средств оплаты на выбранное направление (10,4%), плохая подготовка к ЕГЭ, не проходят по баллам (8,8%), нужно поступить куда-нибудь, получить образование (7,4%). Неорганизованность в принятии решений, понимании своих желаний, сами не определились (7,4%). Менее распространённые ответы следующие: поступают, куда смогли (3%), не знают профессий, на которые учатся (3%). К наименее распространённым ответам относятся следующие (все по 1,5%): востребованность профессии, неправильный выбор, нежелание идти в армию, отсутствие бюджетных мест, сбитые ориентиры, иллюзия перспективности профессии, стадное чувство, ложное представление о своих желаниях. Необдуманность в силу возраста, близкое расположение к дому, желание научиться новому.

Шестой вопрос («Как, по Вашему мнению, можно снизить риск эмоционального выгорания у студентов?») позволил определить способы, которыми, по мнению респондентов, образовательное учреждение может помочь снизить эмоциональное выгорание студентов. Наиболее распространённым ответом оказался снизить нагрузку на студента (15,26%). Распространённые ответы: проводить тренинги для студентов (6,5%), проводить лекции, мероприятия, посвящённые профилактике эмоционального выгорания (4,4%), организовать центры разгрузки (4,4%), специальная подготовка преподавателей (4,4%), систематизировать подход к образованию, исключить формализм в подаче материала (4%). Менее распространённые ответы: стать для студента другом, а не врагом. Давать задания из предпочтений студента. Не пугать отчислениями. Ввести строгую бальную систему, оговариваемую и работающую с начала семестра. Исключить попустительский подход. Обговорить условия обучения, зачёта, экзамена в начале семестра. Прислушиваться к студентам. Пересмотреть преподавательский материал. Специальная подготовка преподавателей. Пересмотреть структуру учебной программы. Проводить тьюторское сопровождение первокурсников с привлечением старшекурсников. Профессиональное тестирование студента с выяснением его возможностей. Больше времени уделять интересам студентов. Убрать рефераты и курсовые. Стараться уделять внимание конкретному студенту. Составлять расписание, учитывая возрастные особенности. Терпение к непонимающему студенту. Объяснять не поверхностно, а более подробно. Тренинги по тайм-менеджменту. Настроение преподавателя не должно влиять на оценку. Исключение напряжения между преподавателем и студентом. Тёплая атмосфера в вузе. Не заставлять делать то, чего не хочется. Работа психолога в учреждении. Поменять расписание. Не отбивать желание учиться. Преподаватель должен найти общий язык со студентом (все ответы по 2,18%).

Респонденты в большей степени считают «виноватыми» в эмоциональном выгорании студентов преподавателей, большую нагрузку и просят рассмотреть возможность проведения тренингов, профилактических мероприятий, организации центров разгрузки, пересмотра учебной программы в сторону облегчения, подготовки преподавателей и пересмотра их преподавательского материала.

Седьмой вопрос был направлен на выявление способов снижения эмоционального выгорания самим студентом, по мнению респондентов. Наиболее распространёнными ответами были следующие: больше отдыхать (14%), хобби (6%), поиск новых увлечений, интересов (6%), не затягивать с учёбой (4,7%), смена сферы деятельности (4,7%) выспаться, выровнять режим сна (4,7%), спорт (3%), заниматься любимым делом, помимо учёбы (3%), сбалансировать деятельность и отдых (3%), проявлять инициативу (3%), способ, который знает сам студент (3%), работа с психологом (3%). Менее распространённые ответы (все по 1,5%) следующие: не зацикливаться только на учёбе. Отвлечься. Гулять. Поесть. Медитация. Делать дела постепенно. Оценивать свои силы. Больше читать. Отслеживать свои чувства в процессе обучения. Разумнее подходить к выбору профессии и вуза. Успешно учиться. Режим питания. Музыка. Спокойствие. Бороться с ленью. Осознанный тайм-менеджмент. Полюбить себя. Полюбить своё окружение. Перестать остро реагировать на мелочи. Сидеть дома. Начать саморазвиваться. Не быть вспыльчивым.

Таким образом, опрос студентов показал, что эмоциональное выгорание в целом воспринимается ими как неспособность справляться с учебной нагрузкой. Большинство респондентов отмечают недостаточное умение распоряжаться своим временем, планировать нагрузку, рационально отдыхать и переключаться, заботиться о своем здоровье и заниматься спортом, высыпаться. Неумение сохранять баланс деятельности и отдыха – основная причина эмоционального выгорания, по мнению студентов.

Результаты диагностики уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко, которая предлагает общепринятую трактовку эмоционального выгорания, показали следующее.

Среднее арифметическое по параметру «фаза напряжения» среди студентов составляет 49,06, что относится к категории «фаза в стадии формирования». Данный результат демонстрирует, что испытуемые студенты в большей степени имеют формирующееся напряжение, предвестника возникновения эмоционального выгорания. Первый симптом, относящийся к фазе напряжения, – переживание обстоятельств имеет среднее арифметическое 10,53, что говорит о начальной стадии его складывания. Испытуемые в среднем постепенно начинают рассматривать стрессовые факторы со стороны деятельности как необратимые, неизбежные, но данный симптом ещё не является для них неразрешимым. Второй симптом фазы напряжения – неудовлетворение собой (среднее арифметическое 10,53) относится к стадии складывания. Студенты в среднем могут испытывать неудовлетворение своим направлением обучения, своей личностью, своим статусом студента, но не замыкаются на себе и травмирующих факторах. Третий симптом – «загнанность в клетку» (среднее арифметическое 10,53) – начальная стадия формирования симптома. Испытуемые ощущают давление обстоятельств, испытывают интеллектуально-эмоциональные трудности, но данный симптом не сформирован как устойчивое проявление. Четвёртый симптом – тревога, депрессия (среднее арифметическое 15,67) – находится между стадией складывания и уже сформированного симптома, ближе к последнему. Испытуемые переживают личностную и ситуативную тревогу, испытывают разочарование в себе, своём направлении обучения, университете. Данный симптом является крайним пиком напряжения и формирования тревожности при развитии эмоционального выгорания.

Среднее арифметическое по параметру «фаза резистентности» – 50,47, что уже характеризует стадию формирования фазы. Студенты в среднем имеют нарастающее тревожное напряжение и проявляют борьбу, психологическую защиту от травмирующих стрессовых факторов. Первый симптом фазы резистентности – неадекватное реагирование (среднее арифметическое 16,73), что относится к категории «сложившийся симптом». Большинство студентов проявляют сформировавшуюся эмоциональную чёрствость, равнодушие, неучтивость, неадекватную экономию на эмоциональных проявлениях. Второй симптом – эмоциональная дезориентация (среднее арифметическое 10,47) – стадия его складывания. Студенты в среднем могут проявлять потребность в самооправдании своего неадекватного реагирования, но на данный момент привычка делить людей на достойных и недостойных, оправдывать свою циничность по отношению к партнёрам по обучению у студентов находится в стадии формирования. Третий симптом – расширение сферы экономии эмоций (среднее арифметическое 10,47) – относится к стадии его складывания. Начинают притупляться эмоции в отношениях с близкими и другими людьми вне сферы обучения, но данный тип реагирования не укрепился как постоянный. Четвёртый симптом – редукция профессиональных обязанностей (среднее арифметическое 12,8) – относится к стадии его складывания. Студенты начинают попустительски относиться к учёбе, выполнять задания «спустя рукава», упрощать деятельность с целью экономии ресурсов.

Параметр «фаза истощения» имеет среднее арифметическое – 52,06, что относится к стадии формирования фазы. Среди обследуемых встречается больше всего студентов со сформированной фазой истощения. Сравнение среднего арифметического фаз эмоционального выгорания представлено на рис. 1. Лич-




Рис. 1. Уровни формирования фаз развития эмоционального выгорания у студентов.

ности проявляют явно эмоциональное выгорание, ослабевает энергетический тонус, ухудшается состояние нервной системы. Первый симптом данной фазы – эмоциональный дефицит (среднее арифметическое 11,6) – относится к стадии складывания. Студенты могут проявлять резкость, грубость, плаксивость, обидчивость и неспособность получать эмоциональный отклик от учебной деятельности. Второй симптом – эмоциональная отстранённость (среднее арифметическое 14,67) относится к стадии его складывания. Большинство студентов начинают исключать эмоции из процесса обучения профессиональной деятельности. Третий симптом стадии истощения – личностная отстранённость (среднее арифметическое 12,27) – относится к стадии его формирования. Студенты в среднем начинают терять интерес к направлению обучения, обесценивают значимость своего образования, утверждают, что их будущая профессия неинтересна. Четвёртый симптом – психосоматические нарушения (среднее арифметическое 13,53) – сигнализирует о стадии его начального формирования у студентов. Большинство испытуемых начинают испытывать негативные проявления на уровне физического и психического состояния своего здоровья.

Все значения фаз эмоционального выгорания находятся в стадии формирования. Наибольшее значение имеет фаза истощения, в меньшей мере сформирована фаза резистенции и самая малая, по сравнению с другими, первичная – фаза напряжения. Данные результаты позволяют говорить о том, что студенты проявляют симптомы синдрома эмоционального напряжения, но при этом патологические модели поведения и защиты не успели зафиксироваться в их личности, что указывает на отсутствие собственно эмоционального выгорания.

Исследование показало, что развитие СЭВ у студентов имеет свою специфику, которую трудно дифференцировать от банального переутомления в связи с тем, что студенческая жизнь наполнена, помимо учебы, другими видами активностей. Неслучайно в своих ответах студенты часто упоминают необходимость дополнительного свободного времени, которое позволило бы им использовать время по своему усмотрению. По результатам опроса студентов, эмоциональное выгорание – это защитная реакция психики на длительное воздействие перенапряжения, вызывающего эмоциональное, когнитивное, социальное, физиологическое истощение, что проявляется в виде отстранённости, экономии ресурсов. У большинства студентов фазы и симптомы эмоционального выгорания находятся в стадии формирования, наблюдаются проявления синдрома, отмечаются состояния, сигнализирующие о сниженной работоспособности.

Студенты выделяют у себя широкий спектр причин возникновения эмоционального выгорания, отмечая ведущую роль учебных перегрузок, нехватки времени, откладывания дел «на потом». Как основной способ самопомощи рассматривают большее посвящение внимания разноплановому отдыху и своему здоровью. Роль и помощь со стороны университета в основном рассматривают в виде тренингов, комнат психологической разгрузки, мероприятий, лекций, направленных на профилактику, работы психолога в учреждении.

Полученные результаты свидетельствуют, что говорить о синдроме эмоционального выгорания применительно к студенческой молодежи не совсем правомерно, поскольку то, что мы наблюдаем, – это банальное переутомление, хроническое перенапряжение, которое точнее можно было бы назвать синдромом выгоревших, исчерпанных, растраченных ресурсов.

Библиографический список

1. Пронин С.В., Чухрова М.Г., Егорова Л.С. *Психосоматика в клинической практике:* монография. Новосибирск: Издательство ООО «Немо Пресс», 2019.
2. Алгаев А.Н. Трудности адаптации студентов к обучению в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 377–378.
3. Кустова В.В. Проблемы психологического здоровья студентов, обучающихся на заочном отделении транспортного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 46–48.
4. Нагорняк Ю.Г., Канакина Т.А., Фокин В.А. Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов фармацевтического факультета. *Здравоохранение Российской Федерации*. 2018; № 62(5): 254–258.
5. Огнерубов Н.А., Карпова Е.Б. Синдром эмоционального выгорания у врачей и студентов медицинских вузов. *Вестник ТГУ*. 2017; Т. 22, Ввпуск 1: 221–231.
6. Фишман Б.Е., Гольцова Н.В. *Реальность эмоционального выгорания у студентов медицинского колледжа*. 2014. Available at: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141918890

References

1. Pronin S.V., Chuhrova M.G., Egorova L.S. *Psihosomatika v klinicheskoj praktike:* monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo OOO «Nemo Press», 2019.
2. Algaev A.N. Trudnosti adaptacii studentov k obucheniyu v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 377-378.
3. Kustova V.V. Problemy psihologicheskogo zdorov'ya studentov, obuchayuschihsya na zaochnom otdelenii transportnogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 46-48.
4. Nagornyak Yu.G., Kanakina T.A., Fokin V.A. Issledovanie sindroma `emocional'nogo vygoraniya u studentov farmacevticheskogo fakul'teta. *Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii*. 2018; № 62(5): 254-258.
5. Ognerubov N.A., Karpova E.B. Sindrom `emocional'nogo vygoraniya u vrachej i studentov medicinskih vuzov. *Vestnik TGU*. 2017; T. 22, Vvpusk 1: 221-231.
6. Fishman B.E., Gol'cova N.V. *Real'nost' `emocional'nogo vygoraniya u studentov medicinskogo kolledzha*. 2014. Available at: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141918890

*Статья поступила в редакцию 11.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-123-125

***Gorbunova N.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

**ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER.** The problem of professionalism of the teacher's personality in modern conditions is becoming particularly relevant. The professionalism of the teacher's personality is largely due to objective and subjective determinants of development. Ignorance of these determinants leads to the construction of an inadequate strategy for the development of professionalism of the teacher's personality, which can lead to both psychological and physiological overloads of the teacher himself, and to the unilateral development of the student's personality. In modern society, the concept of acmeology is becoming increasingly important, since it is associated with the learning process, the development and improvement of professional skills. This article discusses the importance of the development of acmeological characteristics of primary school teachers and the factors that influence the development of these abilities.

*Key words:* **acmeology, pedagogical skills, acmeological features, primary school teacher, acmeological factors**

***Н.В. Горбунова,*** *д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

# АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Проблема профессионализма личности педагога в современных условиях становится особо актуальной. Профессионализм личности педагога во многом обусловлен объективными и субъективными детерминантами развития. Незнание этих детерминант ведет к построению неадекватной стратегии развития профессионализма личности педагога, что может привести как к психолого-физиологическим перегрузкам самого педагога, так и к одностороннему развитию личности обучающегося. В современном обществе понятие акмеологии становится все более важным, поскольку оно связано с процессом обучения, развитием и совершенствованием профессиональных навыков. В данной статье рассматривается важность развития акмеологических особенностей педагогов начальных классов и факторы, которые влияют на развитие этих способностей.

*Ключевые слова:* **акмеология, педагогические навыки, акмеологические особенности, педагог начальных классов, акмеологические факторы**

Акмеология – это наука об акме (утверждение в наибольшей мере сущностных качеств) личности и способностей человека. Задача акмеологии заключается в определении закономерностей достижения специфических целей в различных областях жизни [1–5]. Ряд исследований последних лет был освещен проблемами развития педагогических способностей педагогов. Наиболее актуальными направлениями в данном контексте являются:

1. Изучение особенностей профессионального самоопределения и мотивации педагогов. Эти факторы оказывают влияние на развитие педагогических способностей педагогов и определяют готовность к самосовершенствованию.

2. Развитие личностных качеств педагогов, таких как творчество, самостоятельность, ответственность, дисциплина и т. д. Эти качества способствуют формированию педагогических способностей.

3. Изучение педагогической культуры педагогов, их общей культуры и социально-педагогической компетентности.

4. Изучение методической культуры педагогов, то есть уровня овладения ими методикой обучения. Важно научить педагогов создавать и применять эффективные учебные материалы.

Цель данной статьи – провести исследование акмеологических особенностей развития педагогических способностей педагогов, которое обусловлено необходимостью повышения их профессионального уровня обеспечения качественного образования обучающихся.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучение опыта педагогической работы и практики, специфики педагогической рефлексии педагогов начальных классов.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что на основании анализа литературных источников по заявленной теме исследования в статье представлены наиболее эффективные пути развития личностных и педагогических способностей педагогов начальных классов, что является важным условием обеспечения высокого уровня образования в начальной школе.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости процесса развития педагогических способностей педагогов начальных классов.

Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует поиску комплексного подхода и учету всех акмеологических факторов, которые могут влиять на профессиональный рост педагога.

Успешность профессиональной деятельности зависит от развития акмеологических качеств, таких как профессиональная готовность, мотивация, самоактуализация, самоопределение и педагогическое мастерство. Одно из направлений исследований – разработка и внедрение программ повышения педагогической компетентности педагогов. Кроме того, особое внимание уделяется разработке методик исследования акмеологических особенностей развития педагогических способностей педагогов и рекомендаций по их развитию. Таким образом, проблема развития акмеологических особенностей педагогических способностей педагогов является актуальной, требует изучения и поиска эффективных путей ее решения.

Верниенко Л.В. [1] отмечает, что на сегодняшний день мы не имеем достаточного количества исследований акмеологических факторов, которые могут оказывать влияние на развитие педагогических способностей педагогов начальных классов, что не соответствует важности проблемы и требованиям научной теории и практики образования. Следовательно, необходимо провести исследование и выявить все акмеологические факторы, которые могут содействовать или препятствовать развитию способностей педагогов начальных классов. В результате исследования автор отметил, что развитию педагогических способностей педагогов начальных классов способствуют как объективные, так и субъективные акмеологические факторы. К объективным факторам относятся возраст, стаж работы, уровень образования и семейное положение. Среди субъективных факторов были выделены самооценка и типологические особенности личности.

В свою очередь, Деркач А.А. в своём исследовании [2] отмечает, что современный тренд гуманизации общества заставляет образовательные институты уделять приоритетное внимание развитию студентов в качестве личностей, принимающих глубокое осознание своего «Я», контролирующих свои эмоции, постоянно развивающихся и стремящихся к реализации своих потенциалов в целостном сотрудничестве с окружающим миром. Далее автор отмечает, что человек должен ориентироваться на свои способности, мотивы, притязания и использовать их при развитии в профессиональной деятельности. Человек ставит перед собой определенные цели и задачи на каждой стадии профессионального самоопределения, которые соответствуют общественным требованиям, нормам и ресурсам, а также его собственным интересам, потребностям и ценностным ориентациям. При этом, как обозначено в исследовании автора, личностно-профессиональное развитие может быть затруднено различными факторами, включая природные ограничения, неопределенность целей и мотивов, а также отрицательный морально-психологический климат в коллективе.

Семенов И.Н. в своей работе [3] отмечает, что для развития творческого потенциала человека необходимо изучить природу креативного стиля человека-творца, а также его интуитивно-рефлексивные механизмы функционирования. Важно определить условия, пути и способы управления психическими процессами с целью достижения социально значимых результатов и культурного прогресса. В современном мире специалисты должны обладать рефлексивно-творческим потенциалом, чтобы эффективно выполнять профессиональные задачи и достигать успеха в обществе и на рынке труда. При этом важно умело сочетать психологические ресурсы и навыки, чтобы осуществлять оптимальную деятельность.

Завершает наш обзор исследование Скудновой Т.Д. [4], в котором автор отметила ответственность педагогов высшей школы за подготовку акмеологически ориентированного педагога-психолога, готового оказывать помощь людям. Для этого необходимо использовать инновационные технологии и формировать повышенный субъектный потенциал студентов. Это можно обеспечить полисубъектной парадигмой педагогического процесса, диалогическим взаимодействием, междисциплинарной интеграцией знаний и акмеологических технологий. По мнению автора, в учебный план следует включать элективные дисциплины для формирования профессиональной культуры и развития способностей к личностно-профессиональному саморазвитию. Для достижения этих целей необходимо постоянно обогащать личностный опыт и развивать механизмы самореализации и самосовершенствования личностно-профессионального потенциала.

Таким образом, в исследованиях по развитию педагогических способностей педагогов начальных классов преобладает подход, который учитывает важность развития не только профессиональных знаний и навыков, но и личностных качеств педагога. Развивая свои педагогические способности, педагог начальных классов должен стремиться к профессиональной культуре, умению управлять своей деятельностью и пониманию потребностей обучающихся. Акмеологические факторы являются существенными для развития педагогических способностей педагога начальных классов. Они основаны на принципах педагогического мастерства, которые включают в себя знания, умения и навыки, а также психологические и педагогические установки, которые формируют профессиональное отношение к педагогическому процессу. Одним из основных акмеологических факторов является самообразование. Педагогу начальных классов необходимо постоянно совершенствовать свои знания и умения, следить за новейшими достижениями в своей области, а также принимать активное участие в научно-практических конференциях, семинарах и других формах профессионального общения. Кроме того, важным фактором является педагогическое мастерство, которое включает в себя умение применять различные педагогические методы и приемы, способность к организации педагогического процесса, умение работать с детьми разного возраста и т. д. Также важным акмеологическим фактором является формирование личностных качеств педагога, таких как терпимость к детям, внимательность, отзывчивость и т. д. Они помогают педагогу понимать потребности детей и находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Кроме того, важным фактором является общение и сотрудничество с коллегами, педагогическими консультантами и управленцами образования. Это позволяет обмениваться опытом и идеями, развивать профессиональные навыки и повышать качество образования. В результате акмеологические факторы оказывают существенное влияние на развитие педагогических способностей педагога начальных классов.

В контексте педагогических способностей педагога начальных классов акмеологические особенности развития можно определить следующим образом:

1. Высокая степень активности и самостоятельности в профессиональном развитии. Как правило, педагоги начальных классов имеют большой интерес к обучению, часто выбирают дополнительное образование и обучение, принимают участие в научных конференциях и семинарах для повышения своей квалификации.

2. Гибкость мышления и способность к инновациям. Педагоги начальных классов должны уметь адаптироваться к изменяющимся условиям обучения, включая использование новых технологий и методов обучения.

3. Компетентность и умение работать с различными возрастными группами. Педагоги начальных классов должны понимать, как развиваются дети в этом возрасте, и иметь навыки работы с разными типами личностей.

4. Способность к диалогу и пониманию. Педагоги начальных классов должны уметь выслушивать мнения старших коллег и родителей, понимать их ожидания и потребности, а также учитывать мнения и потребности детей в процессе обучения.

5. Ориентация на профессиональный рост. Педагоги начальных классов должны постоянно работать над совершенствованием своих учебных методов, чтобы задействовать новейшие научные достижения в области образования и позволить детям достигать наивысших результатов.

В целом развитие педагогических способностей педагога начальных классов необходимо стимулировать активным использованием современных методов и технологий, самостоятельным изучением дополнительной литературы и участием в научных конференциях и выставках.

Акмеологические особенности развития педагогических способностей педагога начальных классов определяются следующими факторами:

1. Индивидуальность педагога. Педагоги начальной школы должны иметь индивидуальные качества, которые позволят эффективно общаться с обучающимися, видеть их потребности, находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

2. Опыт работы. Чем больше опыта работы у педагога, тем лучше он знает учеников и тем больше способен понимать их потребности.

3. Профессиональная подготовка. Педагоги начальных классов должны иметь соответствующее образование и постоянно совершенствовать свои знания и навыки.

4. Интерактивные методы обучения. Педагоги должны использовать интерактивные методы обучения для привлечения интереса учеников к учебному процессу.

5. Развитие личностных качеств. Педагоги должны постоянно развивать свои личностные качества, такие как коммуникабельность, толерантность, терпимость.

6. Сотрудничество с коллегами. Педагоги должны сотрудничать с коллегами для обмена опытом и совершенствования своей профессиональной квалификации.

В итоге акмеологические особенности развития педагогических способностей педагогов начальных классов заключаются в постоянном профессиональном росте и развитии, использовании новых методик и технологий обучения, внимании к личностному социальному развитию обучающихся. Особое внимание в развитии педагогических способностей педагогов начальных классов нужно уделять формированию социально-педагогических компетенций, таких как культурные, коммуникативные, межличностные, эмоционально-волевые и др.

Последовательные этапы и условия, которые способствуют развитию акмеологических способностей и повышению эффективности образовательного процесса:

– анализ своей профессиональной деятельности – на этом этапе педагоги начальных классов должны проанализировать свою профессиональную деятельность, определить недостатки и сильные стороны;

– изучение литературы по акмеологии – педагогам начальных классов необходимо изучать литературу по акмеологии, чтобы понимать, какие особенности необходимы для успешной профессиональной деятельности;

– создание плана самообразования – на основе анализа своей деятельности и изучения литературы педагоги начальных классов должны разработать план самообразования и систематически повышать свой профессиональный уровень;

– создание условий для активной деятельности обучающихся, стимулирование их интереса к образованию, самообразованию, изучению учебных материалов;

– развитие критического мышления и самооценки обучающихся, что позволяет им анализировать свои успехи и ошибки;

– применение различных методов обучения, которые стимулируют умственную активность обучающихся, таких как проблемное обучение, проектное обучение, игровые методы и т. д.;

– обеспечение доступности информации и ресурсов для обучающихся в любое время и в любом месте;

– систематический мониторинг и анализ процесса обучения и достижений обучающихся, что позволяет корректировать учебный план, стратегии обучения;

– упор на развитие социально-психологических компетенций обучающихся, таких как коммуникативные способности, эмоциональный интеллект, лидерство и т. д.;

– развитие личностной самореализации обучающихся и стимулирование их мотивации к достижению высоких результатов.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что оптимизация процесса развития педагогических способностей требует комплексного подхода и учета всех акмеологических факторов, которые могут влиять на профессиональный рост педагога. Развитие личностных и педагогических способностей педагогов начальных классов является важным условием обеспечения высокого уровня образования в начальной школе.

Библиографический список


1. Верниенко Л.В. Влияние акмеологических факторов на развитие педагогических способностей учителей начальных классов. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.* 2008; № 1: 41–45.
2. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста. *Акмеология.* 2012; № 4 (44): 11–17.
3. Семенов И.Н. Рефлексивно-акмеологические проблемы развития творческого потенциала человека. *Акмеология.* 2009; № 3 (44): 20–22.
4. Скуднова Т.Д. Развитие акмеологической культуры субъектов психолого-педагогического образования. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2013; № 3 (123): 78–82.
5. Шумилова Е.А. *Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании*. Челябинск, 2007.


References


1. Vernienko L.V. Vliyanie akmeologicheskih faktorov na razvitie pedagogicheskih sposobnostej uchitelej nachal'nyh klassov. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova.* 2008; № 1: 41-45.
2. Derkach A.A. Psihologo-akmeologicheskie osnovaniya i sredstva optimizacii lichnostno-professional'nogo razvitiya konkurentosposobnogo specialista. *Akmeologiya.* 2012; № 4 (44): 11-17.
3. Semenov I.N. Refleksivno-akmeologicheskie problemy razvitiya tvorcheskogo potenciala cheloveka. *Akmeologiya.* 2009; № 3 (44): 20-22.
4. Skudnova T.D. Razvitie akmeologicheskoj kul'tury sub`ektov psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2013; № 3 (123): 78-82.
5. Shumilova E.A. *Teoreticheskie aspekty social'no-kommunikativnoj kompetentnosti v vysshem professional'no-pedagogicheskom obrazovanii*. Chelyabinsk, 2007.


*Статья поступила в редакцию 15.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-125-127

***Guseva N.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

**DIGITAL TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF MOTIVATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES.** The paper studies digital technologies as an effective motivation means in the foreign language training course of persons mastering educational programs in the military universities in Russia. The researcher assesses the state of the Russian educational system corresponding segment. It is proved that the consideration of ICT in this capacity is necessary for its further improvement. The specifics of the military university cadets educational motivation are considered. The work investigates the most significant organizational and pedagogical conditions, the observance of which can contribute to its rational formation. The article reveals ways of using ICT in organizing a digital educational space – one of the main conditions for the students' motivation development, including during their foreign language training.

*Key words:* **higher education, higher military education, modernization of system of higher military education, foreign language in non-linguistic university, digitalization of education, educational motivation of cadets**

***Н.В. Гусева,*** *канд. пед. наук, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва, доц. ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

# ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Изучается процесс использования цифровых технологий как эффективного средства мотивации в ходе иноязычной подготовки лиц, осваивающих образовательные программы в пространстве военных вузов, действующих на территории Российской Федерации. Перед этим оценивается состояние соответствующего сегмента отечественной образовательной системы. Доказывается, что рассмотрение ИКТ в данном качестве является необходимым для его дальнейшего совершенствования. Рассмотрена специфика учебной мотивации курсантов военного вуза. Исследованы наиболее значимые организацион-

но-педагогические условия, соблюдение которых может поспособствовать её рациональному формированию. Говорится о возможностях использования ИКТ при организации цифрового воспитательного пространства – одного из главных условий развития мотивации учащихся, в том числе в ходе их иноязычной подготовки.

*Ключевые слова:* **высшее образование, высшее военное образование, модернизация системы высшего военного образования, иностранный язык в неязыковом вузе, цифровизация образования, учебная мотивация курсантов**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящей статьи, обосновывается несколькими тенденциями, оказывающими влияние на развитие современного общества и, в частности, образовательной системы.

В первую очередь следует упомянуть цифровизацию всех сфер жизни социума [1, с. 314]. Существенное расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) в большинстве отраслей человеческой деятельности естественным образом затронуло и функционирование организаций высшего военного образования [2, с. 290]. Соответственно, их возможности могут и должны учитываться при планировании и организации образовательной деятельности в военных вузах [3, с. 140].

Вторая тенденция, о которой необходимо сказать, обсуждая актуальность вопросов, рассматривающихся в данном исследовании, – состояние преподавания ИЯ в неязыковых вузах нашей страны. С одной стороны, мы наблюдаем возрастание его важности для успешного завершения обучения лицами, осваивающими неязыковые специальности [4, с. 212–213]. С другой, сокращение академических часов, выделяемых на освоение этой дисциплины [5, с. 273]. Подобная ситуация ведёт к росту значения самостоятельной работы (С.А. Алёшина, А.П. Андруник, Ю.А. Бабушкина, В.В. Дементьева, К.В. Плохова, А.В. Петкин). Последняя, в свою очередь, требует наличия у курсантов более высокого уровня мотивации [6, с. 97–98].

Таким образом, рассмотрение возможностей цифровых технологий как средства повышения мотивации курсантов военных вузов по ходу иноязычной подготовки является перспективным направлением исследований, связанных с дальнейшим совершенствованием соответствующего сегмента отечественной образовательной системы.

Цель статьи – изучение процесса использования цифровых технологий как эффективного средства мотивации в ходе иноязычной подготовки лиц, обучающихся в военных вузах, действующих на территории РФ.

Задачи, решение которых позволяет достичь этой цели, формулируются следующим образом:

– рассмотреть специфику учебной мотивации курсантов военного вуза;

– изучить организационно-педагогические условия её формирования;

– исследовать возможности ИКТ при организации цифрового воспитательного пространства – одного из наиболее значимых условий развития мотивации учащихся, в том числе в ходе их иноязычной подготовки.

При подготовке статьи применялись следующие методы:

– рефлексия собственного педагогического опыта автора;

– анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Её научная новизна заключается в демонстрации возможностей, предоставляемых современными информационными технологиями для организации цифрового воспитательного пространства в современном военном вузе.

Теоретическая значимость заключается в изучении наиболее характерных черт мотивации применительно к иноязычной подготовке курсантов.

Практическая значимость состоит в рассмотрении важнейших организационно-педагогических условий формирования учебной мотивации у лиц, обучающихся в военных вузах, в том числе путём использования цифровых технологий.

Мотивация курсантов военного вуза тесно связана со следующими факторами:

– военно-профессиональная направленность [7, с. 242];

– жизненные устремления учащихся;

– их цели, установки, ценностные ориентации [8, с. 318–319].

По этой причине она может рассматриваться как осознание будущими офицерами собственных побуждений к постановке целей деятельности, действиям и поступкам, направленным на их достижение, в том числе при изучении иностранного языка [9, с. 18–19]. Учебная мотивация выступает фундаментальной основой для достижения курсантами учебных и профессиональных успехов, формирования осознанной потребности для постоянного самосовершенствования при осуществлении учебной, а затем и военно-профессиональной деятельности [6, с. 98].

При этом интересующая нас характеристика представляет собой результат длительного процесса, включающего:

– осознание и принятие учащимся условий и факторов, характерных для образовательной среды вуза;

– формирование активных побудительных сил;

– развитие соответствующих жизненных установок;

– складывание по результатам трёх первых стадий прочной основы мышления и поведения при осуществлении иноязычной образовательной деятельности [9, с. 20].

Сегодня состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет говорить о нескольких слагаемых содержательного наполнения мотивации курсантов (И.Н. Алексеенко, А.П. Андруник, А.В. Брушлинский, В.В. Дементьева, Е.В. Медведева, Г.А. Позднякова, С.Л. Рубинштейн). В их числе мы можем выделить следующие:

– оптимальный уровень развития интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств [1, с. 315];

– осознание важности иноязычной подготовки для успешной реализации учебной, а позднее – военно-профессиональной деятельности;

– систематическое проявление стремления к совершенствованию собственных компетенций в этой области [6, с. 99];

– уверенная самоидентификация с военно-профессиональным сообществом.

Автором настоящей статьи была выявлена совокупность организационно-педагогических условий, соблюдение которых может с определённой вероятностью поспособствовать формированию учебной мотивации курсантов при изучении иностранных языков. К таковым относятся: организация в пространстве военных вузов РФ цифрового воспитательного пространства; включение будущих военных специалистов в различные формы учебной и внеучебной деятельности, способствующие формированию одного или нескольких слагаемых учебной мотивации [10, с. 6–7]; обеспечение наиболее полной реализации творческого и научно-исследовательского потенциала курсантов с использованием средств и методов, предоставляемых иноязычной подготовкой [11, с. 38].

Организация цифрового воспитательного пространства подразумевает широчайшую интеграцию цифровых образовательных технологий во все аспекты учебной и внеучебной деятельности будущих офицеров [12, с. 107–108]. Их комплексное использование должно обеспечить рациональное функционирование совокупности информационных систем, позволяющих достичь приемлемых результатов процесса формирования учебной мотивации [4, с. 158]. Такая среда позволяет создавать образовательные ситуации, направленные на развитие интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств курсантов, а также осознание ими важности иноязычной подготовки для успешной реализации учебной, а позднее – военно-профессиональной деятельности [11, с. 140].

Эффективность создания таких ситуаций с помощью ИКТ будет достаточно высокой при условии соблюдения ряда принципов (табл. 1).

Таблица 1

Принципы использования ИКТ в цифровой воспитательной среде современного военного вуза

| Принцип | Реализация в ходе организации цифровой воспитательной среды |
|---|---|
| Единства | Согласованное применение цифровых технологий, традиционных форм организации воспитательного процесса [12, с. 110] |
| Полезности | Максимальное соответствие используемых информационных и телекоммуникационных технологий целям и задачам деятельности по формированию у курсантов мотивации к скорейшему складыванию системы иноязычных компетенций (В.В. Борисова, Е.В. Гнатышина, В.В. Дементьева, А.А. Саламатов) |
| Открытости | Расширение компонентов среды за счёт интеграции в неё VR и 3D-технологий [13, с. 12] |
| Доступности | Обеспечение доступности компонентов цифровой воспитательной среды во внутренней информационной сети военного вуза [14, с. 232] |

Соблюдение этих принципов позволит эффективно использовать инновационные воспитательные технологии: веб-квесты, патриотические интерактивные воспитательные ресурсы, онлайн-экскурсии и др. [13, с. 13]. Таким образом в значительной степени может быть оптимизирован процесс осознания и принятие учащимся условий и факторов, характерных для образовательной среды военного вуза [12, с. 111].

Рациональное применение цифровых ресурсов в рамках рассматриваемой среды с большой вероятностью позволит сформировать у обучающихся осознание важности иноязычной подготовки для успешной реализации учебной, а позднее – военно-профессиональной деятельности [9, с. 20]. Особенности её организации могут помочь в стимулировании систематических проявлений курсантами стремления к совершенствованию собственных компетенций в соответствующей

сфере [5, с. 275]. Повысится также вероятность такой составляющей учебной мотивации, как уверенная самоидентификация с военно-профессиональным сообществом [2, с. 289].

Таким образом, мы можем заключить, что в последние годы наблюдается значительное расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий в большинстве отраслей человеческой деятельности. Это не могло не сказаться на развитии системы высшего военного образования в нашей стране. С другой стороны, обращает на себя внимание состояние преподавания ИЯ в неязыковых вузах нашей страны. Хотя его важность для успешного завершения обучения лицами, осваивающими неязыковые специальности, неуклонно возрастает, академические часы, выделяемые на освоение этой дисциплины, сокращаются. Это ведёт к росту значения самостоятельной работы. Последняя, в свою очередь, требует наличия у курсантов более высокого уровня учебной мотивации.

Она тесно связана со следующими факторами: военно-профессиональная направленность; жизненные устремления учащихся; их цели, установки, ценностные ориентации. По этой причине мотивация лиц, осваивающих программы военных вузов, может рассматриваться как осознание будущими офицерами собственных побуждений к постановке целей деятельности, действиям и поступкам, направленным на их достижение, в том числе при изучении иностранного языка.

Эта характеристика представляет собой результат длительного процесса, включающего осознание и принятие учащимся условий и факторов, характерных для образовательной среды вуза; формирование активных побудительных сил; развитие соответствующих жизненных установок; складывание по результатам трёх первых стадий прочной основы мышления и поведения при осуществлении иноязычной образовательной деятельности.

Сегодня состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет выделить несколько слагаемых содержательного наполнения мотивации курсантов: оптимальный уровень развития интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств; осознание важности иноязычной подготовки для успешной реализации учебной, а позднее – военно-профессиональной деятельности; систематическое проявление стремления к совершенствованию собственных компетенций в этой области; уверенная самоидентификация с военно-профессиональным сообществом.

Совокупность организационно-педагогических условий, соблюдение которых может с определённой вероятностью поспособствовать формированию учебной мотивации курсантов при изучении иностранных языков. К таковым относятся: организация в пространстве военных вузов РФ цифрового воспитательного пространства; включение будущих военных специалистов в различные формы учебной и внеучебной деятельности, способствующие формированию одного или нескольких слагаемых учебной мотивации; обеспечение наиболее полной реализации творческого и научно-исследовательского потенциала курсантов с использованием средств и методов, предоставляемых иноязычной подготовкой.

Организация цифрового воспитательного пространства подразумевает широчайшую интеграцию соответствующих технологий во все аспекты учебной и внеучебной деятельности будущих офицеров. Их комплексное использование должно обеспечить рациональное функционирование совокупности информационных систем, позволяющих достичь приемлемых результатов процесса формирования учебной мотивации.

Библиографический список


1. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие мышления у студентов с использованием рефлексивных технологий в процессе обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 314–316.
2. Ростовцева П.П. Интерактивные методы обучения как способы повышения эмоционального интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 288–290.
3. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Адаптация студентов неязыковых вузов к профессионально ориентированной коммуникативной деятельности. *Педагогика и психология образования.* 2018; № 1: 138–142.
4. Ростовцева П.П., Анюшенкова О.Н., Щекочихина С.В. *Английский язык в сфере государственного и муниципального управления. Профессиональное общение.* Москва: КНОРУС, 2022.
5. Савинова Т.А. К вопросу об обучении взрослых иностранному языку в неязыковом вузе. *Обучение и воспитание: методики и практика.* 2015; № 19: 273–275.
6. Пак Л.Г. Теоретические аспекты формирования социально-профессиональной ответственности обучающихся во внеаудиторной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-3: 96–99.
7. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 1 (69): 240–243.
8. Писарев А.С., Голубчикова М.Г., Косогова А.С. Исследование взаимосвязи субъектности и академической мотивации студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 317–320.
9. Найденова И.А., Чайка А.П. Система формирования военно-профессиональной мотивации воспитанников довузовских образовательных организаций МО РФ. *Format. Педагогика*. 2019; № 1: 17–20.
10. Бугреева А.С. Проблемы реализации эффективной обратной связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 5–8.
11. Авдеева Е.Л., Жердева О.Н., Шелкова С.В. и др. *Лингводидактические, психолого-педагогические аспекты преподавания иностранного языка с учётом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики.* Москва: Научные технологии, 2019.
12. Атюшкина В.Б., Султанбаева К.И. Цифровая образовательная среда как условие формирования цифровой культуры студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 107–111.
13. Окушова Г.А. Цифровой этикет и регламенты в коммуникативном порядке социально-сетевого пространства. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2021; № 1 (81): 11–15.
14. Мельничук М.В., Ростовцева П.П., Короткая О.Ю. *Английский язык во внешнеэкономической деятельности.* Москва: КНОРУС, 2023.


References


1. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie myshleniya u studentov s ispol'zovaniem refleksivnyh tehnologij v processe obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 314-316.
2. Rostovceva P.P. Interaktivnye metody obucheniya kak sposoby povysheniya `emocional'nogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 288-290.
3. Rostovceva P.P., Guseva N.V., Soboleva O.S. Adaptaciya studentov neyazykovyh vuzov k professional'no orientirovannoj kommunikativnoj deyatel'nosti. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2018; № 1: 138-142.
4. Rostovceva P.P., Anyushenkova O.N., Schekochihina S.V. *Anglijskij yazyk v sfere gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. Professional'noe obschenie.* Moskva: KNORUS, 2022.
5. Savinova T.A. K voprosu ob obuchenii vzroslyh inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika.* 2015; № 19: 273-275.
6. Pak L.G. Teoreticheskie aspekty formirovaniya social'no-professional'noj otvetstvennosti obuchayuschihsya vo vneauditornoj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-3: 96-99.
7. Guseva N.V. Diagnostika rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov kak pedagogicheskaya problema. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; № 1 (69): 240-243.
8. Pisarev A.S., Golubchikova M.G., Kosogova A.S. Issledovanie vzaimosvyazi sub`ektnosti i akademicheskoj motivacii studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 317-320.
9. Najdenova I.A., Chajka A.P. Sistema formirovaniya voenno-professional'noj motivacii vospitannikov dovuzovskih obrazovatel'nyh organizacij MO RF. *Format. Pedagogika*. 2019; № 1: 17-20.
10. Bugreeva A.S. Problemy realizacii `effektivnoj obratnoj svyazi kak instrumenta motivacii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 5-8.
11. Avdeeva E.L., Zherdeva O.N., Shelkova S.V. i dr. *Lingvodidakticheskie, psihologo-pedagogicheskie aspekty prepodavaniya inostrannogo yazyka s uchetom vyzovov sistemy obrazovaniya v `epohu cifrovoj `ekonomiki.* Moskva: Nauchnye tehnologii, 2019.
12. Atyushkina V.B., Sultanbaeva K.I. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie formirovaniya cifrovoj kul'tury studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 107-111.
13. Okushova G.A. Cifrovoj `etiket i reglamenty v kommunikativnom poryadke social'no-setevogo prostranstva. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2021; № 1 (81): 11-15.
14. Mel'nichuk M.V., Rostovceva P.P., Korotkaya O.Yu. *Anglijskij yazyk vo vneshne`ekonomicheskoj deyatel'nosti.* Moskva: KNORUS, 2023.


*Статья поступила в редакцию 14.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-128-130

***Keleman L.A.,*** *Doctor of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Professor, Department of Humanities and Natural Sciences, Stavropol Institute of Cooperation (branch) of BUKEP (Stavropol, Russia), E-mail: faustkla@gmail.com*
***Pavlenko S.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Humanities and Natural Sciences, Stavropol Institute of Cooperation (branch) of BUKEP (Stavropol, Russia), E-mail: svet.kon75@mail.ru*
***Pavlenko V.M.,*** *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Department of Technical Operation of Automobiles, Engineering Institute, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: svet.kon75@mail.ru*

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL GROWTH OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION.** The article examines the main organizational and pedagogical conditions of professional growth of managers at modern educational organizations. Before their consideration, the most typical problems encountered in their competence improving course are demonstrated. Further, the ways of modernization of certification systems at educational organizations are proposed as one of the conditions for their improving. The article describes optimization of their effectiveness monitoring process as a condition that ensures professional improvement of educational organizations management staff. The work highlights opportunities that exist to rationalize the content side of their professional development. The paper investigates ways to implement promising models for professional growth of managers at modern educational organizations. The authors conclude that the main organizational and pedagogical condition for increasing the effectiveness of practical implementation in the regions of certification programs for heads of educational organizations is their unification. Unification is possible if the corresponding federal target model is implemented. Its implementation will make it possible to create uniform approaches to the certification procedure for heads of educational institutions. Thus, it will be possible to compare and contrast the human resources potential of different regions, and, therefore, to ensure central planning of further directions of its development on a national scale.

*Key words:* **postgraduate education, educational organization, head of educational organization, improving professional efficiency of head of educational organization, organizational and pedagogical conditions of professional development**

***Л.А. Келеман,*** *д-р филос. наук, доц., Ставропольский институт кооперации (филиал) БУКЭП, г. Ставрополь, E-mail: faustkla@gmail.com*
***С.А. Павленко,*** *канд. пед. наук, доц., зав. каф. гуманитарных и естественно-научных дисциплин Ставропольского института кооперации (филиал) БУКЭП, г. Ставрополь, E-mail: svet.kon75@mail.ru*
***В.М. Павленко,*** *канд. экон. наук, доц., Инженерный институт Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: svet.kon75@mail.ru*

# ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье изучены основные организационно-педагогические условия профессионального роста руководителей современных образовательных организаций. Перед их рассмотрением демонстрируются наиболее типичные проблемы, встречающиеся по ходу совершенствования их компетентности. Далее предлагаются пути модернизации существующих систем аттестации руководителей ОО как одно из условий повышения профессиональной эффективности таковых. Рассказывается об оптимизации процесса мониторинга их эффективности как условии, обеспечивающем профессиональное совершенствование руководящих сотрудников ОО. Затем говорится о возможностях, существующих для рационализации содержательной стороны повышения квалификации интересующей нас категории педагогических работников. Исследуются пути реализации некоторых перспективных моделей профессионального роста руководителей современных образовательных организаций, также представляющих собой значимое условие улучшения результатов их деятельности. Авторы делают вывод о том, что главным организационно-педагогическим условием повышения эффективности практического воплощения в регионах программ аттестации руководителей образовательных организаций является их унификация. Унификация представляется возможной в случае реализации соответствующей федеральной целевой модели. Её внедрение позволит создать единые подходы к процедуре аттестации руководителей образовательных учреждений. Тем самым появится возможность для сравнения и сопоставления кадрового потенциала различных регионов, а, значит, обеспечения централизованного планирования дальнейших направлений его развития в общенациональных масштабах страны.

*Ключевые слова:* **послевузовское образование, образовательная организация, руководитель образовательной организации, повышение профессиональной эффективности руководителя образовательной организации, организационно-педагогические условия профессионального развития**

Актуальность темы исследования определяется ускорением темпов общественного и научно-технического прогресса, фиксирующимся в последние годы. Действительно, в предшествующие десятилетия, когда развитие экономики, социума, культуры, науки и техники шло медленнее, компетентному управленцу в сфере образования хватало тех знаний, умений и навыков, что были получены им в результате обучения в организации ВО [1, с. 14]. Теперь же успешный руководитель ОО должен систематически повышать собственную квалификацию, дабы продолжать эффективно руководить процессом обучения с максимальным учётом тенденций развития современного общества [2, с. 137].

Соответствующий процесс является очень сложным и многофакторным (Н.В. Ершова, М.А. Иванов, Н.И. Кабанова, Е.Г. Королева, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова). В свою очередь, данное свойство способствует обострению вопроса об организационно-педагогических условиях, соблюдение которых позволит его оптимизировать [3, с. 207]. Частичному его решению посвящена наша статья.

Её цель – рассмотрение основных организационно-педагогических условий профессионального роста руководителя современной образовательной организации.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– продемонстрировать наиболее типичные проблемы, встречающиеся по ходу совершенствования компетентности руководителей образовательных организаций в субъектах РФ;

– предложить пути модернизации существующих систем аттестации руководителей ОО как одно из условий повышения их профессиональной эффективности;

– рассказать об оптимизации процесса мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций как условии, обеспечивающем профессиональное совершенствование таковых;

– продемонстрировать возможности, существующие для рационализации содержательной стороны повышения их квалификации;

– исследовать возможности для реализации некоторых перспективных моделей профессионального роста руководителей современных образовательных организаций, также представляющих собой значимое условие улучшения результатов их деятельности.

При подготовке статьи нами использовались следующие методы исследования:

– рефлексия собственного педагогического опыта;

– анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна исследования состоит в демонстрации наиболее типичных проблем, встречающихся по ходу совершенствования компетентности руководителей ОО.

Теоретическая значимость заключается в исследовании возможностей для улучшения результатов мониторинга их эффективности.

Практическая значимость состоит в изучении существующих сегодня возможностей для реализации некоторых перспективных моделей профессионального роста руководителей современных образовательных организаций.

Сегодня осуществляемый в большинстве российских регионов процесс развития профессиональной компетентности руководителей ОО имеет ряд системных проблем (О.Л. Березина, В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Р.И. Горбовский, Г.С. Ковалева, М.А. Пинская, Т.В. Потемкина). К таковым мы можем отнести:

– отсутствие единого подхода, набора правил и условий для проведения процедур аттестации профессиональных качеств лиц, занимающих руководящие должности либо претендующих на них [4, с. 280–281];

– недостаточная эффективность используемых систем мониторинга компетентности руководителей ОО [5, с. 162];

– нерациональный отбор содержания программ дополнительного образования руководящих работников;

– использование бессистемного подхода к процессу их профессионального роста (Л.М. Дмитриева, В.В. Зикратов, А.А. Муратова, Э.Р. Саитбаева).

Как отмечают современные исследователи [5 и др.], дефиницию «профессиональный рост» можно отнести к категории науки, которая входит в проблемное поле профессионализма. Профессиональный рост направлен на изменение профессионального мировоззрения, предполагает развитие профессиональной культуры.

Профессиональный рост руководителей ОО во многом детерминируется процедурой аттестации, во время которой высвечиваются реальные достижения руководителя, выявляются проблемные поля данного процесса.

Рассмотрение особенностей реализации процедур аттестации лиц, возглавляющих образовательные учреждения, функционирующие в отдельных регионах РФ, позволяет говорить об определённой гетерогенности в уже на уровне постановки целей и задач.

Рассмотрим подходы к реализации процедур аттестации руководителей ОО в различных регионах страны.

Например, региональная модель аттестации, реализуемая в Республики Адыгея, ориентирована на оценку следующих аспектов:

– текущий уровень компетенций руководителей [4, с. 281];

– выявление в них профессиональных дефицитов;

– разработка региональной стратегии повышения квалификации и управления кадрами [6].

Модель же, принятая в Красноярском крае, даёт возможность диагностики профессиональных компетенций руководителей, а на основе её результатов – для построения плана дальнейшего повышения их квалификации [7].

Таким образом, главным организационно-педагогическим условием повышения эффективности практического воплощения в регионах подобных программ является их унификация. Последняя, в свою очередь, представляется возможной в случае реализации соответствующей федеральной целевой модели [8]. Её внедрение позволит создать единые подходы к процедуре аттестации руководителей ОО. Таким образом, появится возможность для сравнения и сопоставления кадрового потенциала различных регионов, а, значит, обеспечения централизованного планирования дальнейших направлений его развития в общенациональных масштабах страны [5, с. 163].

Сегодня во всех субъектах Российской Федерации функционирует система мониторинга эффективности руководителей ОО. В случае рационального устройства последняя позволяет определять и оперативно корректировать развитие региональной системы образования, принимать конструктивные управленческие решения [2, с. 139]. Её основные цели и задачи связаны с получением объективных данных, касающихся эффективности следующих аспектов функционирования образовательных организаций, функционирующих в границах конкретного региона:

– обеспечение ОО квалифицированными управленческими кадрами (В.Л. Абушенко, А.Е. Бахмутский, А.В. Гличев, Н.Э. Кондракова, С.А. Писарева);

– реализация программ, направленных на формирование необходимых компетенций руководителей [1, с. 17];

– ликвидация их профессиональных дефицитов.

В отличие от процесса аттестации руководителей ОО, в данном случае регионы могут варьировать цели и задачи интересующего нас процесса в зависимости от экономических, социокультурных и иных факторов [2, с. 140].

Например, подобная система, используемая в г. Санкт-Петербурге, направлена на преодоление противоречий, существующих между требованиями к профессиональным и личностным качествам лиц, занимающих руководящие должности в ОО, с одной стороны и уровнем их сформированности – с другой [9]. В то же время на территории Республики Башкортостан основными целями реализации соответствующих мероприятий являются формирование кадрового резерва руководителей и обеспечение эффективности повышения их квалификации [10, с. 35–36].

Таким образом, важным условием повышения эффективности работы региональных систем мониторинга является сосредоточение внимания лиц, ответственных за их функционирование, на выявлении конкретных проблемных полей, существующих в системе повышения квалификации руководителей ОО [11, с. 30–31].

В настоящее время сохраняет свою актуальность ряд профессиональных дефицитов в среде руководящих работников образовательных организаций [12, с. 160]. Современные исследования позволяют констатировать их наличие в следующих сферах:

– управление процессом реализации программы развития ОО;

– оценка его результативности (А.В. Гличев, М.А. Иванов, Н.И. Кабанова);

– владение навыками эффективного применения информационных и телекоммуникационных технологий в сфере администрирования (С.В. Зенкина, М.С. Коган, О.В. Лебедева, М.В. Николаев, Ф.В. Повшедна, Т.Н Суворова, Е.В. Уайндстейн);

– продуктивное взаимодействие с молодыми педагогами;

– управление процессом реализации программ инклюзивного образования [10, с. 37].

Ликвидация таких дефицитов в ходе курсовых и иных мероприятий, направленных на повышение квалификации руководства ОО, возможна при условии включения в образовательный процесс ряда тем. В их число входят:

– управление качеством процесса подготовки обучающихся [10, с. 38];

– особенности менеджмента в условиях современной образовательной организации, роль и место в цифровых технологий при реализации соответствующих форм работы [11, с. 32];

– деятельность, связанная с обеспечением образовательной организации квалифицированными молодыми кадрами;

– создание организационно-педагогических условий, необходимых для оптимальной реализации образовательных программ, в том числе инклюзивного образования [4, с. 282].

Последним значимым условием профессионального роста руководителя образовательной организации, о котором необходимо поговорить в рамках настоящей статьи, является использование некоторых перспективных моделей повышения квалификации руководителей ОО.

Так, в последнее время существенное распространение получила персонифицированная модель [13, с. 397]. Её ключевыми преимуществами являются:

– адресность реализуемых программ;

– использование индивидуальных траекторий обучения;

– дефицитарный подход [14, с. 25].

При реализации подобной модели, как правило, используется широкий набор различных форм обучения. В частности, применение могут найти стажировка на базе общеобразовательных организаций с развитой инновационной инфраструктурой, отработка реальных ситуаций с использованием управленческого тренажёра и др. [13, с. 398].

Следующая, каскадная модель предполагает построение процесса профессионального роста в виде расширяющегося каскада на различных уровнях (региональный, муниципальный, конкретной ОО) [10, с. 40]. Её преимуществами являются высокая степень интенсивности, командный подход, а равно и включенность в реальную образовательную практику [3, с. 212].

Среди новообразований в структуре профессионализма в процессе личностного роста авторы (П. М. Алексеева [15]) и др. выделяют:

– обогащение профессиональной Я-концепции личности и закрепление новых, более эффективных стратегий руководства;

– изменение уровня самоактуализации личности;

– повышение профессиональной мотивации;

– дальнейшее развитие интеллектуального потенциала в зоне ближайшего развития.

На наш взгляд, это очень значимые параметры, позволяющие руководителю находиться в состоянии постоянного личностного развития, что препятствует такой крайне нежелательной личностной деформации, как косность и излишний консерватизм.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что процесс развития личностной и профессиональной компетентности руководителей ОО в том виде, в котором он сегодня реализуется в большинстве российских регионов, имеет ряд системных проблем. К таковым относятся: отсутствие единого подхода, набора правил и условий для проведения процедур аттестации профессиональных качеств лиц, занимающих руководящие должности либо претендующих на них; недостаточная эффективность используемых систем мониторинга компетентности руководителей ОО; нерациональный отбор содержания программ дополнительного образования руководящих работников; использование бессистемного подхода к процессу их профессионального роста.

Соответственно, главным организационно-педагогическим условием повышения эффективности практического воплощения в регионах программ аттестации руководителей образовательных организаций является их унификация. Она, в свою очередь, представляется возможной в случае реализации соответствующей федеральной целевой модели. Её внедрение позволит создать единые подходы к процедуре аттестации руководителей ОО. Появится возможность для сравнения и сопоставления кадрового потенциала различных регионов, а, значит, обеспечения централизованного планирования дальнейших направлений его развития в общенациональных масштабах страны.

Значимым условием повышения эффективности работы региональных систем мониторинга является сосредоточение внимания лиц, ответственных за их функционирование, на выявлении конкретных проблемных полей, существующих в системе повышения квалификации руководителей ОО.

Продолжая разговор об организационно-педагогических условиях профессионального роста руководителей образовательных организаций, отметим, что в настоящее время в их среде сохраняет свою актуальность ряд профессиональных дефицитов. Ликвидация последних в ходе курсовых и иных мероприятий, направленных на повышение квалификации руководства ОО, возможна при ус-

ловии включения в образовательный процесс следующих тем: управление качеством процесса подготовки обучающихся; особенности менеджмента в условиях современной образовательной организации, роль и место в цифровых технологий при реализации соответствующих форм работы; деятельность, связанная с обеспечением образовательной организации квалифицированными молодыми кадрами; создание организационно-педагогических условий, необходимых для оптимальной реализации образовательных программ, в том числе инклюзивного образования.

Последним значимым условием профессионального роста руководителя образовательной организации, о котором было упомянуто в рамках настоящей статьи, является использование персонифицированной и каскадной моделей повышения квалификации руководителей ОО.

Библиографический список


1. Кузнецова А.Г. Командная каскадно-сетевая модель подготовки работников образования. *Ученые записки ИУО РАО*. 2020; № 2: 12–18.
2. Иванов М.А., Ершова Н.В. Горизонтальное обучение руководителей образовательных организаций как средство повышения их эффективности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-1: 137–140.
3. Зырянов В.В., Одинова А.Д. Корпоративное образование как инструмент формирования организационной культуры. *Научный результат. Социология и управление.* 2021; Т. 7, № 4: 204–214.
4. Келеман Л.А., Павленко С.А., Бутов О.О. Теоретические подходы к организации самообразования руководителя образовательной организации. М*ир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 280–282.
5. Кузнецова Л.М. Профессиональный рост как научное понятие. *Наука и перспективы*. 2018; № 4.
6. Кабанова Н.И. *Презентация модели аттестации руководителей общеобразовательных организаций, разработанной в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» и результаты её апробации в Республике Адыгея 2019–2020 гг.* Available at: http://ca01.ru/wpcontent/uploads/2020/08/.pdf (дата обращения: 16.09.2023).
7. *Результаты 2-го этапа апробации модели аттестации руководителей общеобразовательных организаций. Проект: «Разработка модели аттестации руководителей общеобразовательных организаций с использованием оценочных средств, позволяющих выявить уровень управленческих компетенций руководителей общеобразовательных организаций».* Available at: https://goo.su/an8Gvl
8. *Об утверждении концепции целевой модели аттестации руководителей общеобразовательных организаций.* Министерство просвещения Российской Федерации. Распоряжение № р-117. Available at: https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-31052021-n-r-117/rasporiazhenie/
9. *Аналитическая справка о проведении мониторингового исследования эффективности руководителей образовательных учреждений, находящихся в ведении Комитета по образованию и администраций районов Санкт-Петербурга.* Available at: http://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2020/08/11/.pdf
10. Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Королева Е.Г. Системные механизмы повышения качества моделей профессионального роста руководителей образовательных организаций. *Человек и образование.* 2022; № 1: 33–42.
11. Котышев И.А. Модель открытого образовательного пространства общеобразовательной организации в условиях социального партнёрства. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 30–33.
12. Панасенко Ю.А., Трубникова Л.И., Запорощенко Е.В. Особенности труда преподавателя и общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 158–161.
13. Боймуродова Г.Т. Система непрерывного повышения квалификации в условиях модернизированного образования. *Молодой учёный.* 2012; № 11 (46): 397–398.
14. Козыревская А.В., Усатая Е.Р. Образование в рамках индивидуализации, персонификации и персонализации. *Санкт-Петербургский образовательный вестник.* 2018; № 6 (22): 24–26.
15. Алексеева П.М. Анализ стратегических ориентиров для проектирования модели карьерного роста преподавателя вуза. *Международный научный журнал.* 2023; № 2 (89): 109–116.


References


1. Kuznecova A.G. Komandnaya kaskadno-setevaya model' podgotovki rabotnikov obrazovaniya. *Uchenye zapiski IUO RAO*. 2020; № 2: 12-18.
2. Ivanov M.A., Ershova N.V. Gorizontal'noe obuchenie rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij kak sredstvo povysheniya ih `effektivnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 71-1: 137-140.
3. Zyryanov V.V., Odinova A.D. Korporativnoe obrazovanie kak instrument formirovaniya organizacionnoj kul'tury. *Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya i upravlenie.* 2021; T. 7, № 4: 204-214.
4. Keleman L.A., Pavlenko S.A., Butov O.O. Teoreticheskie podhody k organizacii samoobrazovaniya rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii. M*ir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 280-282.
5. Kuznecova L.M. Professional'nyj rost kak nauchnoe ponyatie. *Nauka i perspektivy*. 2018; № 4.
6. Kabanova N.I. *Prezentaciya modeli attestacii rukovoditelej obscheobrazovatel'nyh organizacij, razrabotannoj v ramkah realizacii federal'nogo proekta «Uchitel' buduschego» nacional'nogo proekta «Obrazovanie» i rezul'taty ee aprobacii v Respublike Adygeya 2019-2020 gg.* Available at: http://ca01.ru/wpcontent/uploads/2020/08/.pdf (data obrascheniya: 16.09.2023).
7. *Rezul'taty 2-go `etapa aprobacii modeli attestacii rukovoditelej obscheobrazovatel'nyh organizacij. Proekt: «Razrabotka modeli attestacii rukovoditelej obscheobrazovatel'nyh organizacij s ispol'zovaniem ocenochnyh sredstv, pozvolyayuschih vyyavit' uroven' upravlencheskih kompetencij rukovoditelej obscheobrazovatel'nyh organizacij».* Available at: https://goo.su/an8Gvl
8. *Ob utverzhdenii koncepcii celevoj modeli attestacii rukovoditelej obscheobrazovatel'nyh organizacij.* Ministerstvo prosvescheniya Rossijskoj Federacii. Rasporyazhenie № r-117. Available at: https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-31052021-n-r-117/rasporiazhenie/
9. *Analiticheskaya spravka o provedenii monitoringovogo issledovaniya `effektivnosti rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij, nahodyaschihsya v vedenii Komiteta po obrazovaniyu i administracij rajonov Sankt-Peterburga.* Available at: http://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2020/08/11/.pdf
10. Maron A.E., Monahova L.Yu., Koroleva E.G. Sistemnye mehanizmy povysheniya kachestva modelej professional'nogo rosta rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij. *Chelovek i obrazovanie.* 2022; № 1: 33-42.
11. Kotyshev I.A. Model' otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva obscheobrazovatel'noj organizacii v usloviyah social'nogo partnerstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 30-33.
12. Panasenko Yu.A., Trubnikova L.I., Zaporoschenko E.V. Osobennosti truda prepodavatelya i obschie professional'nye trebovaniya k professorsko-prepodavatel'skomu sostavu v usloviyah voennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 158-161.
13. Bojmurodova G.T. Sistema nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii v usloviyah modernizirovannogo obrazovaniya. *Molodoj uchenyj.* 2012; № 11 (46): 397-398.
14. Kozyrevskaya A.V., Usataya E.R. Obrazovanie v ramkah individualizacii, personifikacii i personalizacii. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik.* 2018; № 6 (22): 24-26.
2. Alekseeva P.M. Analiz strategicheskih orientirov dlya proektirovaniya modeli kar'ernogo rosta prepodavatelya vuza. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal.* 2023; № 2 (89): 109-116.


*Статья поступила в редакцию 17.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-130-135

***Kondrakhina N.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
***Yuzhakova N.E.**, senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

**ANALYSIS OF PROBLEMS OF THE CREATIVITY STRUCTURE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER WITHIN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION.** The article deals with problems of the structure of creativity of a foreign language teacher in the framework of higher education. The study of the problem of creativity of a high school teacher in modern pedagogical literature is considered through the professional activity of a high school teacher and its content orientation. The state measures are currently implemented in the field of education. Special attention is paid to the formation of students' individual properties such as creativity, independence and culture. The fulfillment of these tasks depends on the competence of specialists in the field of education, their ability to transfer the necessary knowledge in difficult social conditions of modern society. The article analyzes the relationship between social intelligence and social creativity as components of teachers' creative abilities. The conducted experimental study and statistical analysis of the data confirm that only a high correlation of these parameters can ensure the development of creative abilities of the foreign language teachers.

*Key words:* **creative abilities, creativity, creativity, creativity of teacher, professional creativity, higher education**

***Н.Г. Кондрахина**, канд. филол. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ruNKondrakhina@fa.ru*
***Н.Е. Южакова**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

# АНАЛИЗ ПРОБЛЕМАТИКИ СТРУКТУРЫ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблематика структуры креативности преподавателя иностранного языка в рамках высшей школы. Обращается внимание на изученность проблемы креативности преподавателя высшей школы в современной психолого-педагогической литературе сквозь призму профессиональной деятельности педагога высшей школы и ее содержательной направленности. В настоящее время государственные меры в сфере обучения и воспитания уделяют особое внимание формированию у студентов таких индивидуальных свойств, как креативность, независимость и общая культура. Выполнение названных задач в значительной степени зависит от компетентности специалистов в области образования, их умения передавать необходимые знания в непростых социальных условиях, характерных для современного социума. Проведен анализ взаимосвязи социального интеллекта и социальной креативности как компонентов творческих способностей педагогов. Обращается внимание на роль исследуемых параметров в деятельности педагогов, их место в русле их творческих способностей. В ходе проведенного экспериментального исследования и статистического анализа данных делается вывод о том, что только высокая взаимосвязь данных параметров может обеспечить поступательное развитие творческих способностей педагогов иностранного языка.

*Ключевые слова:* **творческие способности, креативность, креативность педагога, профессиональная креативность, высшее образование**

Актуальность темы исследования связана с фундаментальной и прикладной ценностью проблемы самосовершенствования, самокоррекции и самораскрытия творчески ориентированной личности педагога, преподающего иностранный язык, в рамках выбранной им профессии [1–35]. Широкий социальный контекст, в котором функционирует современное образование, изменение его содержательных характеристик, интеграция в учебный процесс новаторских средств и методов, непрерывное ужесточение требований, предъявляемых к достоверности и значимости формируемых знаний и умений, появление новых моделей выстраивания лекционных и практических занятий – всё вышеперечисленное подразумевает повышение уровня педагогического мастерства и подготовку преподавателя к реализации возлагаемых на него обязанностей на высоком уровне [1; 4; 17; 19].

В этой связи цель исследования – проведение теоретического анализа структуры креативности преподавателя иностранного языка в рамках высшей школы.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– рассмотреть понятие «креативность»;

– изучить специфику креативности вузовского преподавателя иностранного языка;

– рассмотреть ведущие формы достижений творческой деятельности; виды креативности;

– проанализировать корреляцию между социальным интеллектом преподавателя (СИ) и социальной креативностью (СК).

При подготовке статьи были применены следующие методы исследования: анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику. Для диагностики социального интеллекта использовалась методика Дж. Гилфорда, для оценки социальной креативности – методика А. Вейнмайэра. В период экспериментального исследования был произведен отбор статистических методов, таких как дисперсионный анализ, факторный и корреляционный анализ с использованием критерия rs Спирмена и критерия Манна-Уитни.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении специфики и методик диагностики креативных способностей преподавателя иностранного языка.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных знаний в области содержательных аспектов креативности преподавателя иностранного языка.

Практическая значимость состоит в проведении диагностики креативности преподавателя иностранного языка в выявлении корреляционных связей между структурными компонентами креативности.

В научной литературе профессиональная деятельность педагога высшей школы позиционируется как творческий и достаточно тяжелый труд. Этой точки зрения придерживается подавляющее большинство авторов на протяжении уже нескольких десятилетий. Сложность данной деятельности выражается в многообразии составляющих, в качественной разнородности взаимосвязей, существующих между данными элементами, а также между ними и тем контекстом, в котором реализуется образовательный процесс [8; 11].

Эффективному выполнению преподавателем его профессиональных обязанностей препятствуют следующие объективные факторы:

1) приоритизация задачи взращивания креативных, нестандартно мыслящих личностей (в связи с возрастанием роли демократических и гуманистических ценностей в современной педагогике);

2) возникновение разных типов образовательных учреждений (благодаря чему у людей появилось право отдать предпочтение тому или иному уровню образования, той или иной его форме);

3) предоставление педагогу широкого диапазона возможностей почти в каждом аспекте выполняемой им деятельности, в том числе при выборе теоретических основ и методики обучения, подготовке базовой учебной документации – плана и программы, определении содержательной стороны изучаемой информации и выстраивании этапной структуры ее освоения (во всех ситуациях, где прежде можно было действовать единственно возможным образом в соответствии с весьма жесткими официальными требованиями);

4) рассмотрение исследовательской компетентности преподавателя, его готовности к творческому восприятию собственной профессии в качестве важнейших характеристик, от которых зависит уровень профессионального мастерства педагога [2; 14; 20; 24].

Для успешного противостояния данным факторам творчески мыслящий работник должен отказаться от использования клишированных подходов и методов, интенсифицировать творческую составляющую своего труда, ужесточить требования к себе как к профессионалу [6]. Творческий потенциал личности педагога оказывает огромное влияние на результативное обучение специалистов, способствуя осуществлению креативной стратегии обучения творчеству при выстраивании готовности обучаемого к непрерывной работе с информационной средой.

Труд педагога является творческим по самой своей сути, что обусловлено уникальностью имеющихся условий, а также неповторимостью личности каждого учащегося и того, кто отвечает за его интеллектуально-нравственный облик [3]. Любое решение, принимаемое преподавателем, должно базироваться на этих «непостоянных величинах». Он может (способен и имеет право) обучать, воспитывать и развивать других только в той степени, в какой обучен, воспитан и развит сам. Высокий результат на этом поприще возможен лишь при условии непрерывного совершенствования собственных педагогических навыков и умений, своего профессионального мастерства [5; 7]. Главная миссия современного образования состоит в том, чтобы активировать творческое начало личности, раскрыть ее созидательные возможности [29]. Реализовать подобную задачу способны только преподаватели, которые сами являются творцами, то есть специалистами с обнаруженным и проявленным в необходимой степени творческим потенциалом. Условия, сформировавшиеся в социуме и сфере образования, диктуют потребность в работнике нового типа, который может справляться со своими профессиональными обязанностями в динамично меняющемся социальном контексте. Современный преподаватель должен отличаться не только высоким уровнем общего развития и мастерством в области педагогики и психологии, но и нестандартным подходом к устранению разнообразных трудностей психолого-педагогического характера, а также способностью выстраивать собственную деятельность как творческий процесс [15].

Таким образом, обучение иностранному языку в отечественных вузах должно благоприятствовать формированию актуальных компетенций, необходимых для подготовки грамотных специалистов, востребованных в соответствующей области. Данное требование зафиксировано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, в Национальном проекте «Образование», позиционируемом в качестве одного из приоритетных. В соответствии с официальным содержанием национального проекта «Образование» и федерального проекта «Экспорт образования» до 2024 года, интернационализация отечественного образования трактуется как создание условий для существенного повышения конкурентоспособности учебных заведений, предоставляющих высшее образование, посредством разработки и реализации международных англоязычных программ, а также через обмен студентами с зарубежными вузами (академическая мобильность) [12; 24; 25; 33; 34].

Изучение учебно-методических трудов и диссертаций демонстрирует, что в настоящее время выделяются разные практико-ориентированные вопросы, связанные с проблемой раскрытия и совершенствования творческих способностей (далее – ТС) педагога. Представители традиционной философии, психологии и педагогики (Л.С. Выготский, С.С. Гольдентрихт, А.М. Коршунов, С.Л. Рубинштейн,

А.Т. Шумилин и др.) выстроили идейный базис интерпретации творчества как специфической разновидности человеческой деятельности. Их выводы, в свою очередь, закладывают основу для рассмотрения творчества как особой активности, способствующей формированию новых ценностей. Специалисты в области науки о человеческой психике (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Я.А. Пономарев, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина и др.) высказывают свое мнение о сущности творчества и созидательном потенциале человека. Многоаспектное исследование современных педагогических трудов, посвященных совершенствованию ТС, продемонстрировало, что данная проблема привлекает внимание множества авторов (В.М. Дубов, В.Н. Макашова, М.А. Михалищева, Е.А. Раменских, И.В. Сартаков, Т.В. Толмачева, Н.В. Уварина, Ш.З. Шигапов и др.).

Однако изучение трудов зарубежных и отечественных ученых, посвященных ТС педагога, позволяет сделать вывод об отсутствии четкого представления о влиянии ТС преподавателя иностранного языка на эффективность образовательного процесса в условиях иноязычного образования.

Цель исследования – комплексный анализы структуры ТС педагога, преподающего иностранный язык.

Методологическая основа исследования представлена комплексным предметно-вербальным подходом к преподаванию, социально-конструктивистской концепцией освоения иностранного языка, а также компетентностной методикой, применяемой в современных российских вузах.

Проблема креативности издавна была предметом изучения многих учёных в области философии, культурологии, психологии, филологии, педагогики и др. Следует отметить, что изначально философская трактовка творчества как особой, конструктивной, деятельности связывалась с эволюционным процессом развития живой природы и определялась как «механизм естественного творчества», который стал предпосылкой цивилизационного развития общества и человека [25].

Это было определено представлениями о творческой деятельности в контексте мифологического, чувственно-образного восприятия и освоения действительности, что можно проследить в мифах космологического и антропогонического характера. Предания и мифы разных народов дают представление о таких важных творческих видах деятельности героев легенд, тотемических предков, как добыча огня, ремесло, создание ритуалов и обрядов и т. п., однако при этом, как подчёркивают исследователи, сам человек предстаёт не как творческая личность, а как ученик предков, служитель богов [18]. Одной из интересных философских концепций, связанных с осмыслением процесса творчества, считается концепция автора трансцендентального гуманизма известного немецкого философа И. Канта, который называет творчество важнейшим элементом выраженной субъективности представления и воображения, компонентом структуры сознания и продуктивной способностью воображения, а главное – той предметно-преобразовательной деятельностью, которая способна изменить облик мира [19; 21].

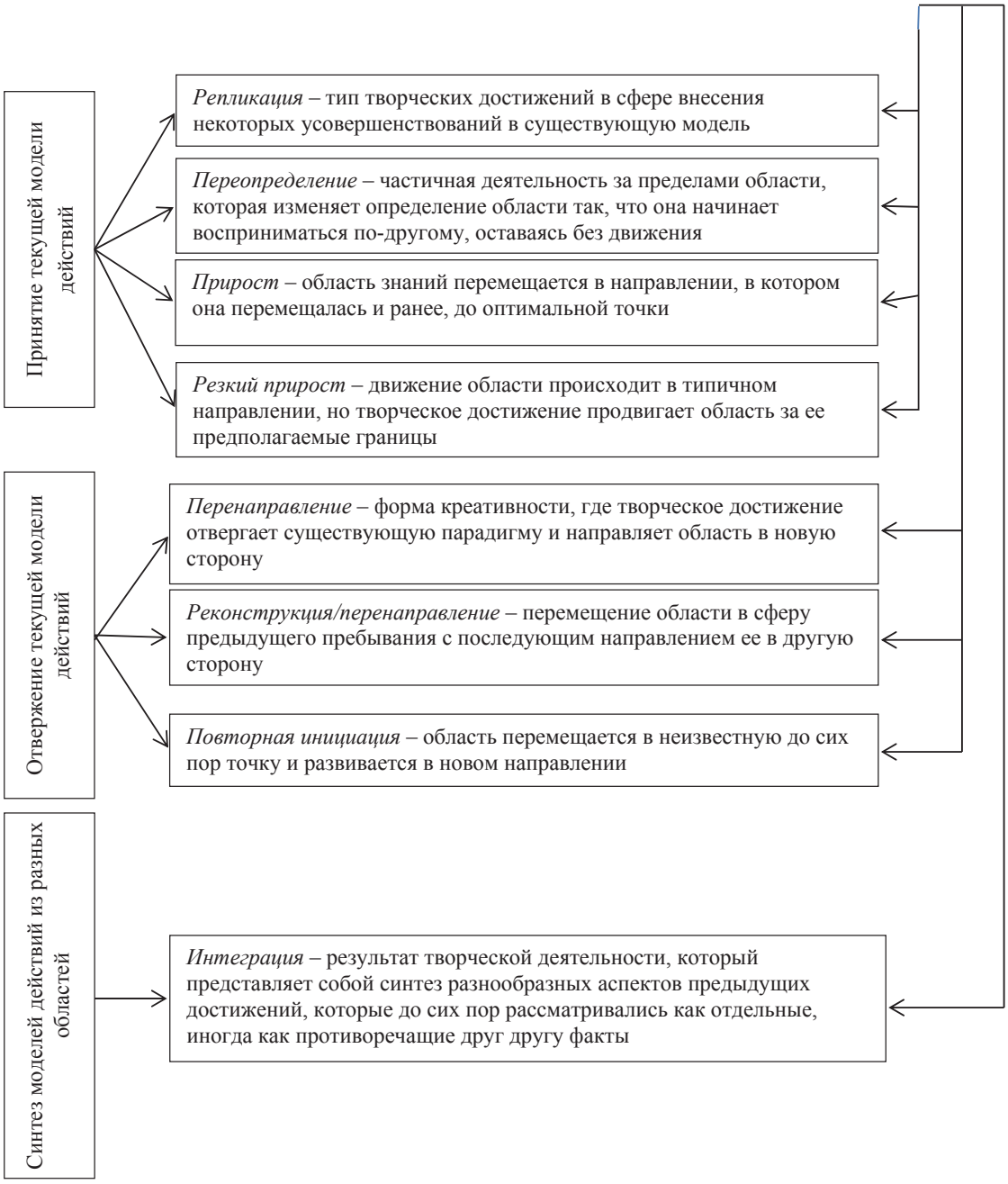



Рис. 1. Формы достижений творческой деятельности (по Т. Любарту)

Богатый теоретический и эмпирический материал по различным вопросам исследования творчества представлен в психологической науке. Сущность и природу творчества исследовали многие отечественные учёные (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, А. Моляко, Я.А. Пономарев, В. А. Роменец, и другие), а также зарубежными исследователями (Э. де Боно, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, и др.), которые уделяли внимание изучению структурных компонентов проявления творчества, протеканию творческих процессов и т. п. Личностные и мотивационные компоненты творчества описаны в трудах таких учёных, как Г. Айзенк, Ф. Баррон, М. А. Блох, Х. Гоу, В. Н. Дружинин, Г. Кэттелл, М. Коллинз, В. Освальд, Р. Кэттелл и др. Данные учёные исследовали возможности собственного «Я» (own self, ego) в контексте творческой деятельности, которую А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др. называли важной характеристикой самовыражения и самоактуализации личности.

Достаточно интересным представляется в этой связи мнение Т. Любарта, считающего творческой такую деятельность, которая позволяет «предвосхитить разнообразие форм креативности» [15], а также понять причинно-следственные факторы появления новых, необычных форм деятельности личности и, главное, перспективность их результатов (рис. 1.) [15].

В последнее десятилетие с учётом мировых и отечественных тенденций развития образования перед педагогическим сообществом, социумом и государством поставлены задачи по развитию творческих способностей обучающихся, что нашло отражение в ряде документов: Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»; Резолюции Симпозиума Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы»; Постановлении Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»»; Инчхонской декларации и Рамочной программе действий «Образование 2030» [22; 26; 30; 34; 35]. Философский аспект проблемы формирования и развития творческих способностей рассмотрен в трудах Н.А. Бердяева, И.Г. Герасимова, В.А. Разумного, А.Г. Спиркина и др. Психологические аспекты проблемы представлены в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, М.Г. Ярошевского и др. Общепедагогические основы в том или ином аспекте освещались в исследованиях В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, Г.Г. Виноградова, М.А. Данилова, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина и др.

Говоря о сущности творческих способностей, многие исследователи (например, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев и др.) отмечают прежде всего их направленность на «выход за пределы заданного», то есть на преобразование действительности, самостоятельный поиск решения проблемы [10; 14; 15; 20]. Так, А.В. Брушлинский определяет творческую активность как нестандартную мыслительную деятельность, обусловленную интересом, желанием действовать, создавать и прилагать при этом волевые усилия в поисках и созидании чего-то нового, ранее неизвестного [4]. Креативная личность отличается сверхвключенностью в задачу, погружением в ее решение. Некоторые особенности личности не имеют никакого отношения к креативному потенциалу, другие же служат его предпосылками [27; 28; 31]. Рассмотрим структурные компоненты креативности. Первой попыткой выделить отдельный аспект креативности был феномен коммуникативной креативности, под которой понимают проявление креативности при сотрудничестве с другими людьми в процессе творческой деятельности, способность мотивировать творчество других и аккумулировать творческий опыт других [23; 28]. В дальнейшем «коммуникативная креативность» стала считаться составной частью социальной креативности. Кроме того, выделяют когнитивную и личностную креативность. Данная классификация является своеобразной интерпретацией общей креативности и специфических видов креативности. Когнитивная креативность включает в себя интеллектуальную, вербальную и невербальную виды [9]. Однако авторы отмечают, что высокий уровень одного вида креативности не обязательно предполагает высокий уровень другого вида.

В.Н. Дружинин, И.Б. Дерманова и М.А. Крылова выделили следующие виды креативности: невербальную, вербально-символическую, вербально-семантическую, вербально-ассоциативную, при этом установили, что все они не коррелируют друг с другом. Данные виды креативности в совокупности определяются понятием «интеллектуальная креативность» [17]. Понятие «эмоциональная креативность» было введено Дж. Эверилом. Он представил собственную конструктивистскую теорию эмоций, базовым понятием которой является понятие эмоциональной креативности как способности переживать и выражать новые оригинальные эмоции. О.И. Власова считает, что эмоциональная креативность – это способность к аффективному и аутентичному переживанию эмоций, она является частью общей эмоциональной одаренности [14; 16; 32]. Учитывая вышеизложенные классификации видов креативности и структуры данного феномена, можно сделать вывод о существовании видов креативности, являющихся базовыми (рис. 2).

Данные виды креативности являются наиболее обобщенными категориями. Также следует заметить, что интеллектуальная и эмоциональная креативности являются в большей степени новаторскими компонентами, а социальная и индивидуальная (личностная) – адапторскими, исходя из содержания данных понятий.

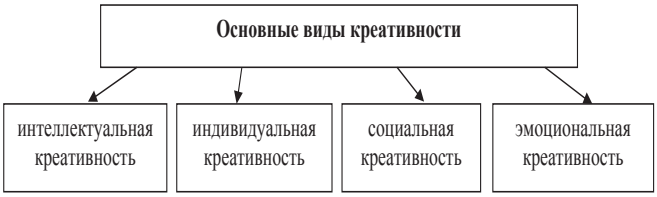



Рис. 2. Основные виды креативности

Далее обратим внимание на специфику проявлений и значимость креативности у педагога иностранного языка. В настоящее время преподавателям необходимо пересмотреть свои подходы к обучению и воспитанию не только на уровне школьного образования, но и при работе со студентами высших учебных заведений [24; 25].

Творческие способности педагогов выступают в качестве ключевого фактора, определяющего эффективность и непосредственные результаты их деятельности. Это обусловлено тем, что деятельность педагогов протекает в рамках коммуникационной среды и связана с различными действиями в ее рамках. Особенности коммуникационной среды в описываемом случае характеризуются, с одной стороны, высокими требованиями к подготовке педагогов и развитию их коммуникаций как индикаторов эффективности иноязычного обучения (поскольку подразумевается общение на иностранном языке и руководство детьми, подростками, студентами, требующее высокого уровня развития соответствующих способностей и навыков [17]), а с другой стороны – наличием иноязычной специфики в коммуникации со студентами, системы коммуникаций, существенно отличающихся от образовательной коммуникационной среды и личной коммуникационной среды вожатого, в рамках которых он привык действовать [6; 9]. Это диктует необходимость развития таких аспектов творческих способностей, которые связаны с анализом коммуникационной среды и выбором оптимальных стратегий коммуникации.

В качестве таких параметров выступает, с одной стороны, социальный интеллект, который является фундаментом развития способностей к анализу поведения и коммуникаций [1; 14], а с другой стороны – социальная креативность, позволяющая выбирать наиболее нетривиальные стратегии поведения [2; 8; 9; 13; 15], выходящие за рамки шаблонов, усвоенных педагогами, которые не демонстрируют должную эффективность. Важно отметить, что социальная креативность в условиях деятельности педагогов является важным фактором в силу того, что позволяет творчески подходить к процессу коммуникаций, выбирая наиболее креативные стратегии поведения.

Для того чтобы определить то, как именно социальный интеллект (СИ) и социальная креативность (СК) влияют на эффективность коммуникаций педагогов, нами было проведено комплексное экспериментальное исследование на базе Финансового университета (г. Москва).

Для диагностики социального интеллекта использовалась методика Дж. Гилфорда, для оценки социальной креативности – методика А. Вейнмайэра. В период экспериментального исследования был произведен отбор статистических методов, таких как дисперсионный анализ, факторный и корреляционный анализ с использованием критерия rs Спирмена и критерия Манна-Уитни.

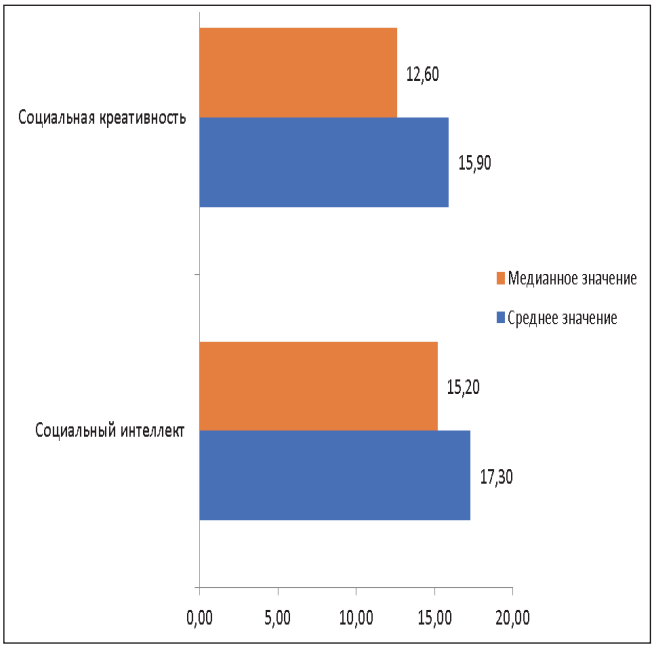



Рис. 3. Средние и медианные значения исследуемых параметров

На рис. 3 и 4 представлены результаты диагностики. Использованные методики приведены к единой шкале измерений от 1 до 25, где 1–12 – низкий уровень, 12–19 – средний уровень, 18–25 – высокий уровень.

Важно отметить, что, исходя из полученных данных, оба параметра находятся в пределах среднего уровня развития, при этом медианные показатели существенно отстают от средних значений, тем не менее оставаясь в том же диапазоне. Важно отметить, что медианные значения социальной креативности находятся у самой границы диапазона среднего уровня развития, на фоне меньшего разброса показателей социального интеллекта. Это указывает на то, что у испытуемых развитие социального интеллекта в целом превалирует над развитием социальной креативности.

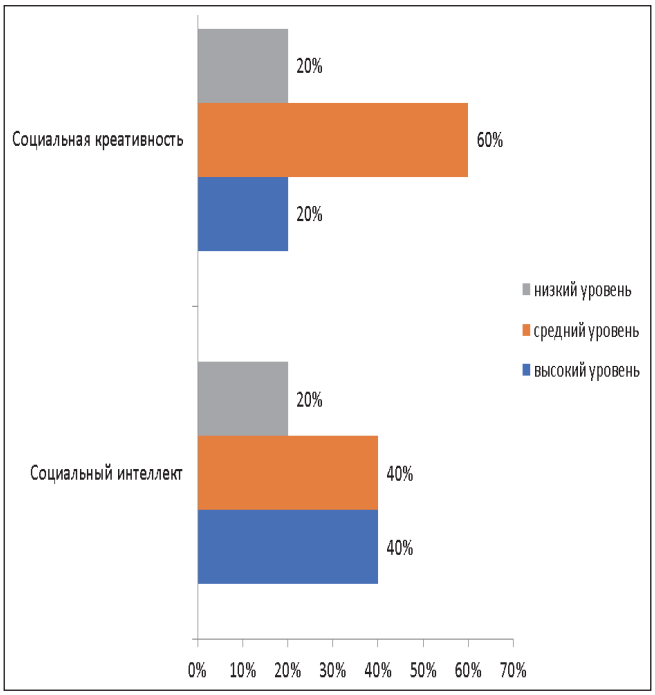



Рис. 4. Распределение испытуемых по уровню развития исследуемых параметров

Данные, представленные на рис. 3, подтверждают ранее выдвинутые тезисы и позволяют сделать вывод о том, что у испытуемых отмечается преимущественно средний уровень развития исследуемых параметров, при этом важно отметить, что для социальной креативности данный уровень, безусловно, доминирует, в то время как высокий и средний уровни социального интеллекта представлены одинаково. Это в целом совпадает с рядом профильных исследований и позволяет сделать вывод о том, что социальный интеллект как параметр развивается легче, чем социальная креативность [6; 7].

Далее рассмотрим результаты дисперсионного и факторного анализов, которые представлены в табл. 1. В ходе анализа выявлялись устойчивые совокупности в дисперсии, оказывающие влияние на эталонные значения эффективности коммуникаций.

В силу наличия всего двух заранее выбранных факторов изначально был оценен их общий вклад в дисперсию, который составляет 73%, где вклад в дисперсию СИ – 41%, а СК – 33%. При этом было установлено, что разные конфигурации данных параметров вносят разный вклад в дисперсию и оказывают различное по силе и характеру влияние на эффективность коммуникаций. Исходя из анализа данных конфигураций, можно сделать вывод о том, что оптимальной является ситуация, когда СИ и СК развиты равномерно и не превалируют друг над другом, имеют сильные взаимосвязи, а также равномерный сильный уровень развития.

Таблица 1

Результаты дисперсионного и факторного анализов массива данных

| Параметры | Влияние на дисперсию |
|---|---|
| СИ превалирует над СК | дихотомическое 0,411 |
| СК превалирует над СИ | дихотомическое 0,427 |
| СК и СИ развиты равномерно | равномерное, позитивное 0,649 |
| Взаимосвязь СИ и СК | равномерное 0,716 |
| Уровень развития СК и СИ | равномерное 0,523 |

Важно отметить, что сила и характер взаимосвязей параметров в данном случае более значимы, чем уровень его развития, что позволяет сделать вывод о том, что даже развитие на среднем уровне, но отличающееся разветвленными взаимосвязями между собой СИ и СК, обеспечивает высокую эффективность коммуникаций. Необходимо обратить внимание на то, что любые конфигурации исследуемых параметров, кроме оптимальной, отмеченной выше, оказывают дихотомическое влияние на эффективность коммуникаций, то есть могут негативно влиять на анализ коммуникационной среды в случае превалирования СК и негативно влиять на принятие оптимальных решений в рамках коммуникаций.

Вышеописанное можно объяснить тем, что для эффективных коммуникаций в рамках работы с временным коллективом, необходимо, с одной стороны, четко представлять себе коммуникационную ситуацию, для чего нужен развитый СИ, а с другой – видеть границы данной ситуации, иметь возможность выйти за их пределы, для чего нужна СК. Превалирование одного из параметров над другим вызывает существенный отход от оптимальности, например, превалирование СК над СИ делает процесс принятия решений не согласованным с реальной коммуникационной ситуацией.

Далее обратим внимание на специфику корреляционных взаимосвязей между параметрами, исходя из той или иной их конфигурации. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты дисперсионного и факторного анализа массива данных

| Параметры | Корреляционная взаимосвязь по rs Спирмена |
|---|---|
| СИ превалирует над СК | –0,622 |
| СК превалирует над СИ | –0,597 |
| СК и СИ развиты равномерно | +0,735 |

$p \leq 0,01$

Анализ полученных результатов подтверждает выводы факторного и дисперсионного анализов и позволяет констатировать, что только равномерно развитые СК и СИ позволяют осуществлять эффективную коммуникацию.

Проведенное исследование дает возможность сделать заключение о том, что только сильная и разветвленная взаимосвязь социального интеллекта и социальной креативности выступает в качестве одного из ключевых факторов результативности деятельности вожатого, осуществления им коммуникаций. При этом только равномерное развитие социального интеллекта и социальной креативности дает возможность появления такой взаимосвязи.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. *Гуманноличностный подход к детям*. Москва – Воронеж, 1998.
2. Богоявленская Д.Б. *Психология творческих способностей*. Москва, 2002.
3. Бондарева П.Г. Творчество как способ всестороннего развития детей. *Вестник науки и творчества*. 2020; № 10 (58): 16–19.
4. Брушлинский А.В. *Субъект: мышление, учение, воображение*: избранные психологические труды. Москва – Воронеж, 2019.
5. Воробьева И.В., Кружкова О.В. *Социально-психологическое взаимодействие личности и группы:* учебное пособие. Екатеринбург, 2009.
6. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк*: книга для учителя. Москва, 1991: 22–93.
7. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 2005.
8. Дорошина И.Г. Детский коллектив, его специфика, этапы становления и развития. *Социальная сеть работников образования*. 2014. Available at: http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/01/18/detskiy-kollektiv-ego-spetsifiki-etapov- stanovleniya
9. Ермакова Е.С. Социальная креативность студентов различных направлений профессиональной подготовки. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kreativnost-studentov-razlichnyh-napravleniy-professionalnoy-podgotovki
10. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 1997.
11. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург, 2009.
12. Ильин Е.П. *Психология для педагогов*. Санкт-Петербург: Питер, 2012.
13. Козилова Л.В. *Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов*: монография. Петрозаводск, 2020.
14. Красновский Э.А. Показатели в образовании. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002; № 5: 53–57.
15. Любарт Т. *Психология креативности*. Москва, 2009.

16. Майорова Н.В. Проблема развития творческой познавательной активности в истории педагогической мысли. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева*. 2013; № 3 (79): 76–80.
17. Мельник В.И., Шевченко В.Я. *Методологические основы изучения и развития креативности студентов.* Екатеринбург, 2013.
18. Микаилова Н.Э. Творчество как движущая сила развития культуры. *Балканское научное обозрение*. 2020; Т. 4, № 4 (10): 44–50.
19. Мордкович В.Г. Социальная активность: некоторые методические проблемы фиксации и измерения. *Факторы социальной активности городского населения.* Москва, 1986.
20. Москалец А.А. *Социально-психологическая обусловленность идентификации личности фактором среды*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2011.
21. Мягкова Н.А. *Формирование социальной креативности студента в культуросообразной среде университета*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2013.
22. *Образование 2030: Инчхонской декларации и Рамочная программа действий по реализации целей в области устойчивого развития: Обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и содействие обучению на протяжении всей жизни*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus
23. *Образование: сокрытое сокровище доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО*. Available at: https://www.gcedclearinghouse.org/ru/
24. Патрикеева С.А. Роль самодеятельного творчества в процессе формирования творческой активности школьников и студентов. *Социально-Экономические явления и процессы*. 2013; № 1 (047): 272–275.
25. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Теоретическая психология*: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология». Москва, 2001.
26. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования*. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 27.12.2019). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/11438c397a53550b06a14dde6831a3de221a52d9/
27. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2015.
28. Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В. Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014; № 1 (16): 37–46.
29. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе*: учебное пособие. Москва, 2013.
30. *Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»*: доклад DECS. Берн, 1996.
31. Спирина Е.А., Казимова Д.А., Муликова С.А. Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017; Т. 7, № 4: 26–39.
32. Торохтий В.С. Психология социально-педагогической деятельности. *Психологическая наука и образование*. 2010; № 5: 56–71.
33. *Традиции и инновации в современной науке и образовании: теория и передовая практика*: монография. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2019.
34. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027 психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
35. *Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 с изменениями и дополнениями, вступившими в силу в 1 мая 2017 года*. Федеральный закон. Available at: https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html

References

1. Amonashvili Sh.A. *Gumannolichnostnyj podhod k detyam*. Moskva – Voronezh, 1998.
2. Bogoyavlenskaya D.B. *Psihologiya tvorcheskih sposobnostej*. Moskva, 2002.
3. Bondareva P.G. Tvorchestvo kak sposob vsestoronnego razvitiya detej. *Vestnik nauki i tvorchestva*. 2020; № 10 (58): 16-19.
4. Brushlinskij A.V. *Sub`ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie*: izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva – Voronezh, 2019.
5. Vorob'eva I.V., Kruzhkova O.V. *Social'no-psihologicheskoe vzaimodejstvie lichnosti i gruppy:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2009.
6. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psihologicheskij ocherk*: kniga dlya uchitelya. Moskva, 1991: 22-93.
7. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2005.
8. Doroshina I.G. Detskij kollektiv, ego specifika, `etapy stanovleniya i razvitiya. *Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya*. 2014. Available at: http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/01/18/detskiy-kollektiv-ego-spetsifiki-etapov- stanovleniya
9. Ermakova E.S. Social'naya kreativnost' studentov razlichnyh napravlenij professional'noj podgotovki. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kreativnost-studentov-razlichnyh-napravleniy-professionalnoy-podgotovki
10. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 1997.
11. Il'in E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg, 2009.
12. Il'in E.P. *Psihologiya dlya pedagogov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
13. Kozilova L.V. *Sovremennye obrazovatel'nye sredy i problemy professional'noj samorealizacii pedagogov*: monografiya. Petrozavodsk, 2020.
14. Krasnovskij `E.A. Pokazateli v obrazovanii. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2002; № 5: 53-57.
15. Lyubart T. *Psihologiya kreativnosti*. Moskva, 2009.
16. Majorova N.V. Problema razvitiya tvorcheskoj poznavatel'noj aktivnosti v istorii pedagogicheskoj mysli. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I.Ya. Yakovleva*. 2013; № 3 (79): 76-80.
17. Mel'nik V.I., Shevchenko V.Ya. *Metodologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya kreativnosti studentov.* Ekaterinburg, 2013.
18. Mikailova N.`E. Tvorchestvo kak dvizhuschaya sila razvitiya kul'tury. *Balkanskoe nauchnoe obozrenie*. 2020; T. 4, № 4 (10): 44-50.
19. Mordkovich V.G. Social'naya aktivnost': nekotorye metodicheskie problemy fiksacii i izmereniya. *Faktory social'noj aktivnosti gorodskogo naseleniya.* Moskva, 1986.
20. Moskalec A.A. *Social'no-psihologicheskaya obuslovlennost' identifikacii lichnosti faktorom sredy*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2011.
21. Myagkova N.A. *Formirovanie social'noj kreativnosti studenta v kul'turosoobraznoj srede universiteta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2013.
22. *Obrazovanie 2030: Inchhonskoj deklaracii i Ramochnaya programma dejstvij po realizacii celej v oblasti ustojchivogo razvitiya: Obespechenie inklyuzivnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i sodejstvie obucheniyu na protyazhenii vsej zhizni*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_rus
23. *Obrazovanie: sokrytoe sokrovische doklad Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka, predstavlennyj YuNESKO*. Available at: https://www.gcedclearinghouse.org/ru/
24. Patrikeeva S.A. Rol' samodeyatel'nogo tvorchestva v processe formirovaniya tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov i studentov. *Social'no-`Ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2013; № 1 (047): 272-275.
25. Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Teoreticheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po napravleniyu i special'nosti «Psihologiya». Moskva, 2001.
26. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 27.12.2019). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/11438c397a53550b06a14dde6831a3de221a52d9/
27. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2015.
28. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Nauchnaya shkola L.I. Novikovoj: osnovnye idei i perspektivy razvitiya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2014; № 1 (16): 37-46.
29. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub`ektivnoj real'nosti v ontogeneze*: uchebnoe posobie. Moskva, 2013.
30. *Sovet Evropy: Simpozium po teme «Klyuchevye kompetencii dlya Evropy»*: doklad DECS. Bern, 1996.
31. Spirina E.A., Kazimova D.A., Mulikova C.A. Razvitie informacionnoj obrazovatel'noj sredy universiteta kak uslovie sovershenstvovaniya uchebno-metodicheskoj raboty. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; T. 7, № 4: 26-39.
32. Torohtij V.S. Psihologiya social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010; № 5: 56-71.
33. *Tradicii i innovacii v sovremennoj nauke i obrazovanii: teoriya i peredovaya praktika*: monografiya. Petrozavodsk: MCNP «Novaya nauka», 2019.
34. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 g. № 204. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027 psihologii»; Voronezh: NPO «Mod`ek», 1996.
35. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ ot 29.12.2012 s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupivshimi v silu v 1 maya 2017 goda*. Federal'nyj zakon. Available at: https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html

*Статья поступила в редакцию 20.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-136-137

***Ponomareva E.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: astra.59@bk.ru*

**MECHANISMS OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN INCLUSIVE EDUCATION.** The article formulates a key component of psychological preparation of bachelors for the introduction of inclusive education; presents various points of view and theoretical analysis of the author's position on the topics under consideration; describes the main components of professional training for obtaining a bachelor's degree at the university. The analysis of modern methods of professional activity allows drawing the following conclusions: professional training is necessary in the context of innovative models of preparation for future professional activity. The article concludes that it is possible to identify three levels of readiness for the introduction of inclusive education for children: adaptability, reproducibility and optimality. The chosen level allows determining the degree of readiness of teachers for inclusive education at the stage of preparation for integration and assess the successful phase of training.

*Key words:* **vocational training, professional activity, components of professional activity, inclusive education**

***Е.Ю. Пономарева****, канд. психол. наук, проф. Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: astra.59@bk.ru*

# МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье сформулирован ключевой компонент психологической подготовки бакалавров к внедрению инклюзивного образования; представлены различные точки зрения и теоретический анализ позиции автора по рассматриваемым темам; описаны основные компоненты профессиональной подготовки для получения степени бакалавра в университете. Анализ современных методов профессиональной деятельности позволяет сделать следующие выводы: необходима профессиональная подготовка в контексте инновационных моделей подготовки будущей профессиональной деятельности. В статье делается вывод о том, что можно определить три уровня готовности к внедрению инклюзивного образования для детей: адаптивность, воспроизводимость и оптимальность. Выбранный уровень позволяет определить степень готовности педагогов к инклюзивному образованию на этапе подготовки к интеграции и оценить успешную фазу обучения.

*Ключевые слова:* **профессиональное обучение, профессиональная деятельность, компоненты профессиональной деятельности, инклюзивное образование**

В условиях перехода от системы высшего образования к системе подготовки в настоящее время сформулированы федеральные государственные стандарты высшего образования по следующим направлениям: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Инклюзивное образование» [1–12]. Для поддержки процесса развития детей-инвалидов в инклюзивных условиях большое значение имеет многофункциональная психосоциальная среда для взаимодействия между детьми и взрослыми, основанная на принципах участия, сотрудничества, поддержки для полноценного развития и личностного роста [2]. Следует отметить, что в последнее время в зависимости от меняющихся потребностей страны и долгосрочных задач социально-экономического развития России формируются основные условия и направления реализации Национальной образовательной политики в период 2013–2025 годов. Цель состоит в том, чтобы обеспечить качественное образование и подготовить педагогов, которые вносят вклад в продуктивную профессиональную деятельность. В связи с этим повышаются требования работодателей к качественным кадрам с новыми знаниями и навыками (постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении Национального плана Российской Федерации» «Развитие образования на 2013–2025 годы») [9].

Цель данной статьи – теоретический анализ процесса подготовки будущих бакалавров к организации инклюзивной деятельности в профессиональной сфере.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучение знаний нормативных основ прав человека, понятия, компонентов и структуры инклюзивной компетентности, особенностей применения базовых дефектологических знаний в социальной и профессиональной сферах.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи определяется совокупностью анализа теоретического материала, способствующего решению актуальной и значимой для современной педагогической психологии проблемы формирования психологической готовности будущих педагогов к деятельности в инклюзивном образовании.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации научных знаний о психологической готовности к педагогической деятельности в инклюзивном образовании.

Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует повышению качества педагогического образования в вузе.

С учетом новых требований качество образования характеризуется не только приобретенными знаниями и навыками, но и формированием способностей, личностным развитием и желанием педагога реализовать себя в разных сферах жизни. Поэтому в процессе получения высшего образования необходимо уделять этому вопросу большое внимание при подготовке специалистов для получения степени бакалавра. Сорокоумова С.Н. считает, что инклюзивное образование – это способ интеграции детей с ограниченными возможностями в среду нормально развивающегося ребенка [12]. Мы считаем, что неотъемлемой частью подготовки бакалавра к соответствующим ситуациям должно быть использование научных знаний и практических навыков для обучения процессам образования и воспитания в области специальных методов воспитания детей на основе личностно ориентированного подхода. Внедрение данного компонента в профессиональную подготовку будущих специалистов обусловлено необходимостью не только расширить это обучение и сделать базовым, но и обеспечить будущую конкурентоспособность на рынке труда. Еще одним критерием профессиональной компетентности бакалавра должна быть подготовка к взаимодействию со специалистами, занимающимися диагностикой, консультированием, коррекцией и развитием детей с ограниченными возможностями.

Определение степени сформированности способностей обучающегося предполагает переход от оценки знаний к оценке его воли и способности осуществлять деятельность. В связи с этим форма оценки основана на демонстрации освоенных студентами навыков – проектов, профессиональных инвестиционных портфелей, наблюдения за деятельностью студентов на практике и т. д. [1].

Таким образом, инклюзивное обучение – это гуманная и эффективная форма реорганизации системы образования с целью предоставления детям возможности для обучения. Согласно современной тенденции системы образования, подготовка будущих педагогов и психологов для всестороннего образования детей является одним из приоритетов профессионального образования в области психологического образования. Поэтому одним из параметров, непосредственно оценивающих развитие инклюзивного процесса в образовательных учреждениях, является готовность педагога заниматься профессиональной деятельностью в инклюзивных условиях [11].

При разработке модели обучения бакалавров, реализующих инклюзивное образование, мы исходим из того, что наилучшая структура и оперативная эффективность зависят от ясности конечной цели работы. Постепенный прогресс в достижении целей, эффективное решение проблем обучения на каждом этапе – главная гарантия процесса и успеха в овладении специальными навыками в области реализации деятельности в инклюзивной образовательной среде. Учебная модель подготовки бакалавров к интегративному образованию должна соответствовать стандартам простоты, полноты, удобства, ориентироваться на конкретные объекты деятельности, новизну, информативность, осуществимость, изменчивость и полезность.

Основным принципом организации инклюзивного образовательного процесса является необходимость создания образовательной среды, которая сопровождается определенными материальными, нормативными и организационными изменениями в каждой образовательной организации. Эти изменения включают в себя подготовку преподавательского состава, связанную с этапом психологических и ценностных изменений. В своих работах С.В. Алехина отмечает отсутствие научной и методической поддержки для развития инклюзивного образовательного процесса, нехватку кадров, организационную подготовку и повышение квалификации специалистов в области психологии и педагогическую поддержку инклюзивного образования [1].

В современной педагогической практике существует ряд противоречий между национальным социальным порядком и образовательными учреждениями. Эти противоречия заключаются в следующем: педагоги должны эффективно взаимодействовать с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями. Однако педагогам не хватает важных инклюзивных навыков.

Это определяется как комплексное личное образование, которое определяет способность выполнять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования. Следует отметить, что проблема профессиональной подготовки всегда была предметом исследований психологов, педагогов и философов. В древних философских трудах мыслители раскрывали различные проблемы профессионального становления личности, предлагали систему видения воспитания детей и подростков в условиях рабовладельческого общества. А.В. Ковалева отмечает, что процессом преподавания и воспитания в первую очередь должно руководить государство, поскольку оно установило цели, задачи и содержание, а гармоничное развитие личности является краеугольным камнем образования и воспитания [3]. В работах В.Ф. Мильцовой уделено особое внимание нравственности, личным качествам и способностям к обучению и отмечено, что доброта, мудрость, рациональность, любовь и любознательность для детей должны быть самыми важными [7].

Приобретение определенных знаний, навыков и умений при обучении студентов в вузе обязательно, но это не единственное условие качественной подготовки будущих специалистов. Самое важное, что определяет качество образования, – это направление профессиональной подготовки и конкретной практической деятельности.

Профессиональное обучение и воспитание современных педагогов рассматриваются в педагогических работах Орлова А.А., в которых отмечено, что задачи, которые общество ставит перед всеми образовательными организациями, могут быть решены только педагогами [8]. Автор отмечает, что будущие педагоги должны обладать определенными знаниями в области различных теорий образования; понимать социально-психологические особенности обучающихся; использовать современные технологии в будущей работе; организовать учебный процесс как средство диалога между всеми участниками педагогического процесса. Преподавательская деятельность на каждом уровне направлена на единство и полноту учебного процесса, что отражает его многогранность. В.П. Кузовлев отмечает, что на организацию и практику частично влияют условия преподавания и интерпретация теоретических материалов. Это зависит от условий организации бакалаврского образования и от того, каков вектор наилучшего выбора для обучения поведению в профессиональной деятельности. Методическое формирование культурных и научных способностей аудитории – это правильный способ сотрудничества будущих педагогов с подрастающим поколением с целью реализации задач современного высшего образования [4].

Что касается модернизации профессионального образования и эффективности воспитания будущих специалистов, то вопрос специализации педагогов особенно актуален, в том числе в области инклюзивного образования. Обогащение образовательного контента является одной из наиболее важных и традиционных тем в педагогике. Нами установлены принципы организации и отбора содержания материалов, участвующих в процессе подготовки и обучения: принцип образовательного фундаментализма, определяющий степень концентрации учебного материала на основных категориях инклюзивного образования; принцип гуманизации, отражающийся в ценности образования; теоретическое построение, которое находит свое отражение в развитии саморефлексии.

Определение системы семантической связи между элементами содержания (модулями, модульными единицами) позволяет нам планировать распределение времени обучения единицы в виде таблицы в зависимости от логики обучения, объема материала, соотношения его теоретических и практических компонентов и показателей. Для каждого модуля семантическая единица определяется с учетом логики, построенной во время курса, и способности обучающегося последовательно, логически и осмысленно усваивать материалы. Выбор методов психолого-педагогической подготовки основывается на общепринятых теоретических и практических требованиях к решениям и обоснованиям: они отражают основные законы формирования личности бакалавра, и с их помощью устанавливаются связи между всеми составляющими исследуемой системы. Следовательно, благодаря соблюдению стандартов и показателей, выбранных в подготовительном процессе, возможно реализовать решение задач инклюзивной подготовки к образованию бакалавров.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в области инклюзивного образования бакалавры имеют разные степени и преимущества в позиционировании своей профессиональной деятельности. В частности, различные уровни владения профессиональными корректирующими навыками указывают на разные уровни готовности к внедрению инклюзивного образования. Мы считаем необходимым определить три уровня готовности к внедрению инклюзивного образования для детей: адаптивность, воспроизводимость и оптимальность. Выбранный уровень позволяет нам определить степень готовности педагогов к инклюзивному образованию на этапе подготовки к интеграции и оценить успешную фазу обучения. Конечно, нельзя говорить об абсолютно правильной мере профессиональной подготовки бакалавров, поскольку сфера деятельности очень сложна.

Библиографический список


1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте в контексте проективной инициативы «Наша новая школа». Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». 2018: 104–116.
2. Ибрагимова Л.А., Скобелева И.Е. Электронные образовательные ресурсы как важнейший элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена. *Вестник Нижневартовского государственного университета.* 2017; № 3: 16–20.
3. Ковалева А., Гавриш А. Педагоги-гуманисты и философы о подготовке учителя. *Гуманизация учебно-воспитательного процесса:* сборник научных трудов. 2010; № 1: 27–30.
4. Кузовлев В.П. *Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (научно-методический и организационно-педагогический аспекты)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1999.
5. Линкер Г.Р., Юсупова Ю.М. Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования. *Вестник Нижневартовского государственного университета.* 2019; № 1: 79–89.
6. Мартынова А.В. Формирование культуроведческой компетенции будущего учителя начальной школы в период профессиональной переподготовки специалиста (на примере изучения языковых дисциплин). *Вестник Нижневартовского государственного университета.* 2019; № 1: 90–95.
7. Мильцова В.Ф. *Формирование профессиональной компетентности куратора в учреждениях среднего профессионального образовании.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2006.
8. Орлов А.А. *Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов педагогического вуза*. Тула, 2001.
9. Полежаева О.А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики. *Молодой ученый.* 2012; № 5: 482–485.
10. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.* Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295. Available at: https://clck.ru/KGL6U
11. Салаватова А.М. Модель формирования готовности будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 2 (39): 21–25.
12. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения. Известия Самарского научного центра РАН. 2010; Т. 12: 134–136.


References


1. Alehina S.V., Zareckij V.K. Inklyuzivnyj podhod v obrazovanii v kontekste v kontekste proektivnoj iniciativy «Nasha novaya shkola». *Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie nacional'noj obrazovatel'noj iniciativy «Nasha novaya shkola»*. 2018: 104-116.
2. Ibragimova L.A., Skobeleva I.E. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak vazhnejshij `element obespecheniya kachestvennoj podgotovki buduschih specialistov srednego zvena. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 3: 16-20.
3. Kovaleva A., Gavrish A. Pedagogi-gumanisty i filosofy o podgotovke uchitelya. *Gumanizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa:* sbornik nauchnyh trudov. 2010; № 1: 27-30.
4. Kuzovlev V.P. *Professional'naya podgotovka studentov v pedagogicheskom vuze (nauchno-metodicheskij i organizacionno-pedagogicheskij aspekty)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1999.
5. Linker G.R., Yusupova Yu.M. Formirovanie i razvitie professional'nyh kompetencij pedagogov v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 1: 79-89.
6. Martynova A.V. Formirovanie kul'turovedcheskoj kompetencii buduschego uchitelya nachal'noj shkoly v period professional'noj perepodgotovki specialista (na primere izucheniya yazykovyh disciplin). *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 1: 90-95.
7. Mil'cova V.F. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti kuratora v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovanii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2006.
8. Orlov A.A. *Pedagogika: koncepciya i uchebnaya programma kursa dlya studentov pedagogicheskogo vuza*. Tula, 2001.
9. Polezhaeva O.A. Sovremennye aspekty professional'noj podgotovki studentov v ramkah pedagogicheskoj praktiki. *Molodoj uchenyj.* 2012; № 5: 482-485.
10. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 aprelya 2014 g. № 295. Available at: https://clck.ru/KGL6U
11. Salavatova A.M. Model' formirovaniya gotovnosti buduschih bakalavrov pedagogiki k professional'noj deyatel'nosti v shkolah s `etnokul'turnym soderzhaniem obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; № 2 (39): 21-25.
12. Sorokoumova S.N. Psihologicheskie osobennosti inklyuzivnogo obucheniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2010; T. 12: 134-136.


*Статья поступила в редакцию 15.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-138-140

***Rostovtseva P.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

**TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.** By studying some special literature titles and reflecting on her own pedagogical experience, the author identifies some important features of teaching foreign-language texts to persons mastering non-linguistic specialties in the modern Russian higher education organizations. To do this the general characteristics of mastering a foreign language by non-linguistic universities students are given. The importance of the reading place in achieving its positive results is demonstrated. The following describes the main features of this educational activity form implementation. Based on their research, the author suggests the most optimal, in her opinion, ways to modernize the teaching of reading foreign texts. These ways implementation does not require deep modernization in the field of persons mastering the non-linguistic universities programs foreign language training methodology and instrumental base. They can be put into practice at the Russian higher education system current development stage.

*Key words:* **higher education, foreign language at university, foreign language training of students of non-linguistic universities, formation of skills of foreign language professional communication, teaching to read foreign language texts on professional topics**

***П.П. Ростовцева,*** *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

# ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Путём изучения ряда наименований специальной литературы и рефлексии собственного педагогического опыта автором выявляются некоторые важные черты обучения чтению иноязычных текстов лиц, осваивающих неязыковые специальности в пространстве современных отечественных организаций высшего образования. Для этого в первую очередь приводится общая характеристика процесса освоения студентами неязыковых вузов иностранного языка. Затем демонстрируется важность места чтения в достижении его положительных результатов. Далее рассказывается об основных особенностях реализации этой формы учебной деятельности. На основании их исследования автор предлагает наиболее оптимальные, на его взгляд, пути модернизации обучения чтению иноязычных текстов. Реализация этих путей не требует глубоких модернизаций в области методологии и инструментальной базы иноязычной подготовки лиц, осваивающих программы неязыковых вузов. Они могут получить практическое воплощение на современной стадии развития системы высшего образования в нашей стране.

*Ключевые слова:* **высшее образование, иностранный язык в вузе, иноязычная подготовка студентов неязыковых вузов, формирование навыков иноязычной профессиональной коммуникации, обучение чтению иноязычных текстов на профессиональную тематику**

Актуальность темы статьи может быть обоснована наблюдаемой в последние десятилетия интенсификацией процессов международной интеграции [1, с. 158]. Развитие экономики, общества и культуры, выражающееся, в том числе, в необходимости реализации крупных международных проектов, заставляет профессионалов из разных стран более плотно взаимодействовать друг с другом [2, с. 45–46]. В то же время галопирующие темпы прогресса в области средств связи существенно облегчают данный процесс [1, с. 112].

Отсюда следует, что формирование иноязычных компетенций является важной частью подготовки на ступени высшего образования специалистов, которым в недалёком будущем предстоит работать в самых разных сферах [2, с. 68]. В свою очередь, значимым с точки зрения успешного овладения соответствующей академической дисциплиной является формирование у студентов навыков чтения иноязычных текстов [1, с. 229]. Основным особенностям данного процесса на современной стадии развития отечественной системы ВО посвящено исследование.

Его цель – освещение ключевых черт обучения чтению иноязычных текстов лиц, осваивающих неязыковые специальности в пространстве современных отечественных вузов.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– дать общую характеристику процесса обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку;

– указать на место в нём чтения;

– рассказать об основных особенностях реализации этой формы учебной деятельности;

– предложить наиболее оптимальные, на взгляд автора, пути её модернизации, могущие быть реализованными на современной стадии развития системы высшего образования в нашей стране.

Методы, использовавшиеся по ходу решения вышеперечисленных задач, включали изучение научной литературы и анализ собственного педагогического опыта автора.

Научная новизна статьи состоит в определении места чтения в процессе формирования иноязычных компетенций у студентов неязыковых вузов.

Теоретическая значимость – в систематизации знаний, касающихся основных путей реализации соответствующей формы учебной деятельности.

Практическая значимость заключается в определении возможностей для дальнейшей её модернизации.

Сегодня процесс развития иноязычных компетенций у будущих представителей нелингвистических специальностей на ступени ВО является во многом ориентированным на формирование системы знаний, умений и навыков, которые в дальнейшем позволят им осуществлять ряд действий. К таковым относятся:

– свободное использование профессиональной лексики и терминологии на изучаемом языке по ходу учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности (И.А. Зимняя, О.Л. Мохова, Е.С. Полат, Л.П. Раскопина, Т.С. Серова, И.Э. Унт, С.К. Фоломкина);

– осуществление эффективной профессиональной коммуникации с коллегами из других стран [3, с. 139];

– адекватное восприятие текстовой информации на профессиональную тематику, представленной на изучаемом языке [4, с. 315].

Как видим, при изучении ИЯ студентами, осваивающими неязыковые специальности, важным слагаемым успеха является развитие у них умений и навыков иноязычного чтения [5, с. 289]. Достаточный уровень сформированности соответствующих компетенций позволит обучающимся освоить терминологию в избранной сфере, а равно и в полной мере воспринять те достижения в ней, которые были отражены в трудах иностранных авторов. Это, в свою очередь, позволит им эффективнее контактировать с представителями данной специальности, работающими за рубежом [6, с. 12].

Соответственно, одной из наиболее значимых характеристик обучения в неязыковом вузе чтению текстов на иностранном языке является учёт специфики профессиональной сферы [7, с. 62–63]. Исходя из этого, подбор и работа с необходимым материалом выстраивается на основе профессионально значимых целей и задач [1, с. 245]. Другими словами, успешный процесс формирования соответствующих умений и навыков подразумевает развитие у обучающихся понимания предлагаемых устных и письменных текстов, тематика которых имеет отношение к сфере их деятельности (А.Ф. Азнабаева, А.Н. Беляев, Г.Р. Гарипова, Е.С. Полат). У будущих профессионалов происходит также складывание способностей к интерпретации прочитанного и выражению о нём собственного мнения [6, с. 14].

Обучение студентов чтению как одному из видов иноязычной коммуникации в профессиональной сфере включает дотекстовую, текстовую и послетекстовую ступени [2, с. 218–219]. При прохождении каждой из них учащиеся выполняют определённые задачи, направленные на формирование умений, обусловленных тем или иным видом чтения. Последние включают:

– устранение семантических и лингвистических трудностей;

– развитие умений и навыков иноязычного чтения [5, с. 290];

– понимание смыслового наполнения предложенного текста;

– складывание системы навыков, связанных с эффективной ориентацией и поиском нужной информации, содержащейся в иноязычных текстах на профессиональную тематику (Т.Н. Бандурка, А.Н. Беляев, Е.С. Полат, Т.С. Серова, Т.В. Шпар).

При этом на настоящем этапе развития интересующего нас сегмента подготовки будущих высококлассных специалистов более целесообразным является выделение в процессе работы с иноязычными текстами следующих этапов:

– освоение лексико-грамматического минимума;

– «интенсивное чтение» [6, с. 14];

– работа с различными видами чтения, которая может вестись как отдельно, так и в совокупности с включением текстов, посвящённых сфере будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, текущий контроль сформированности у студентов соответствующих компетенций может быть реализован с использованием таких современ-

ных форм, как дискуссия или презентация. Последние позволяют осуществить оперативную оценку полноты понимания и точности воспроизведения информации [8, с. 118].

Перспективным также представляется использование дифференцированного подхода к обучению. Современными педагогами предложено несколько его определений (М.В. Антропова, Г.В. Бородкина И.А. Веселаго, Л.М. Кузнецова, М.З. Левина, Г.Г. Манке). При существовании определённых разногласий в них заложена единая концепция индивидуализации. Последняя связана с делением студентов на группы в соответствии с их личностными способностями и навыками [9, с. 80]. Таким образом могут быть созданы лучшие условия для развития способностей учащихся в ходе занятий с ними иноязычным чтением [10, с. 27].

Автор считает, что при формировании у них соответствующих навыков необходимо придерживаться дифференциации обучения на основе уровня успеваемости будущих профессионалов. Иными словами, главным основанием для неё выступает степень сформированности у студентов определённых компетенций [8, с. 119]. Возможность выбора подходящего уровня обучения может повысить уровень мотивации обучающихся. Происходит это потому, что они берут ответственность за собственный выбор [11, с. 22–23]. Другим немаловажным условием повышения мотивации при использовании дифференцированного подхода является осознание учащимися возможностей, существующих для практического применения формируемой таким образом системы знаний, умений и навыков [12, с. 164].

При модернизации интересующего нас процесса администрации вузов, преподавателям и сотрудникам методических служб следует обратить внимание на некоторые критерии, на основании которых должен производиться отбор текстов [13, с. 3]. Последние могут быть разделены на основные и дополнительные (табл. 1).

Таким образом, развитие экономики, общества и культуры на протяжении трёх последних десятилетий, выражающееся, в том числе, в необходимости реализации крупных международных проектов, заставляет профессионалов из разных стран более плотно взаимодействовать друг с другом. Прогресс же в области средств связи существенно облегчает указанный процесс. Отсюда следует, что формирование иноязычных компетенций является важной частью подготовки на ступени высшего образования специалистов, которым в недалёком будущем предстоит работать в самых разных сферах.

В свою очередь, при изучении ИЯ студентами, осваивающими неязыковые специальности, важным слагаемым успеха является развитие у них умений и навыков иноязычного чтения. Достаточный уровень сформированности соответствующих компетенций позволит обучающимся освоить иноязычную терминологию в избранной сфере, а равно и в полной мере воспринять те достижения в ней, которые были отражены в трудах иностранных авторов.

Таблица 1

Критерии отбора иноязычных текстов при обучении иноязычному чтению студентов неязыковых специальностей

| Основные | Дополнительные |
|---|---|
| Аутентичность текстов [14, с. 242] | Злободневность используемого материала |
| Профессиональная направленность заложенной в них информации | Иллюстративность [10, с. 43] |
| Учёт уровня языковой и профессиональной подготовленности студентов [11, с. 23] | Функционально-стилистическая и жанровая когерентность (М.В. Антропова, О.Л. Заболотнева, И.В. Кожухова ) |

Сегодня обучение ему будущих профессионалов включает дотекстовую, текстовую и послетекстовую ступени. При прохождении каждой из них учащиеся выполняют определённые задачи, направленные на формирование умений, обусловленных тем или иным видом чтения. Последние включают устранение семантических и лингвистических трудностей; развитие умений и навыков иноязычного чтения; понимание смыслового наполнения предложенного текста; складывание системы навыков, связанных с эффективной ориентацией и поиском нужной информации, содержащейся в иноязычных текстах на профессиональную тематику.

На настоящем же этапе развития интересующего нас сегмента подготовки будущих высококлассных специалистов более целесообразным представляется выделение в процессе работы с иноязычными текстами следующих этапов: освоение лексико-грамматического минимума; «интенсивное чтение»; работа с различными видами чтения, которая может вестись как отдельно, так и в совокупности с включением текстов, посвящённых сфере будущей профессиональной деятельности.

Текущий контроль сформированности у студентов соответствующих компетенций может быть реализован с использованием таких современных форм, как дискуссия или презентация. Последние позволяют осуществить оперативную оценку полноты понимания и точности воспроизведения информации.

Перспективными также представляется использование дифференцированного подхода к обучению и применение ряда критериев (основных и дополнительных) для отбора текстов.

Библиографический список


1. Мельничук М.В., Ростовцева П.П., Короткая О.Ю. *Английский язык во внешнеэкономической деятельности.* Москва: КНОРУС, 2023.
2. Ростовцева П.П., Анюшенкова О.Н., Щекочихина С.В. *Английский язык в сфере государственного и муниципального управления. Профессиональное общение.* Москва: КНОРУС, 2022.
3. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Адаптация студентов неязыковых вузов к профессионально ориентированной коммуникативной деятельности. *Педагогика и психология образования.* 2018; № 1: 138–142.
4. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие мышления у студентов с использованием рефлексивных технологий в процессе обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 314–316.
5. Ростовцева П.П. Интерактивные методы обучения как способы повышения эмоционального интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 288–290.
6. Классен Е.В., Одегова О.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2019; Т. 8; № 30: 8–19.
7. Санакоева З.Г. Эффективные методы и стратегии преподавания иностранных языков в разноуровневых группах. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 62–64.
8. Гарипова Г.Р., Изимариева З.Н. Полимодальность восприятия как фактор повышения успешности овладения иностранным языком. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 117–119.
9. Гильбух Ю.З. Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике. *Педагогика.* 1994; № 5: 80–83.
10. Гузеев В.В. *Постановка целей и дифференциация образовательного процесса.* Москва: Знание, 1998.
11. Зубанова С.Г., Ошкова В.А. Особенности научно-исследовательской работы студентов института иностранных языков в авиационном вузе: к вопросу о сочетании научной и воспитательной работы. М*ир науки, культуры, образования.* 2023; № 2(99): 21-25.
12. Авдеева Е.Л., Жердева О.Н., Шелкова С.В. и др. *Лингводидактические, психолого-педагогические аспекты преподавания иностранного языка с учётом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики.* Москва: Научные технологии, 2019.
13. Дебдина Е.Г., Зубанова С.Г. Обучение английскому языку и организация научной работы студентов в формате «дистант» (на примере Московского авиационного института). *Мир науки. Педагогика и психология.* 2022; Т. 10; № 4: 1–17.
14. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 1 (69): 240–243.


References


1. Mel'nichuk M.V., Rostovceva P.P., Korotkaya O.Yu. *Anglijskij yazyk vo vneshne`ekonomicheskoj deyatel'nosti.* Moskva: KNORUS, 2023.
2. Rostovceva P.P., Anyushenkova O.N., Schekochihina S.V. *Anglijskij yazyk v sfere gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. Professional'noe obschenie.* Moskva: KNORUS, 2022.
3. Rostovceva P.P., Guseva N.V., Soboleva O.S. Adaptaciya studentov neyazykovyh vuzov k professional'no orientirovannoj kommunikativnoj deyatel'nosti. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2018; № 1: 138-142.
4. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie myshleniya u studentov s ispol'zovaniem refleksivnyh tehnologij v processe obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 314-316.
5. Rostovceva P.P. Interaktivnye metody obucheniya kak sposoby povysheniya `emocional'nogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 288-290.
6. Klassen E.V., Odegova O.V. Raznourovnevoe obuchenie inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze.* 2019; T. 8; № 30: 8-19.
7. Sanakoeva Z.G. `Effektivnye metody i strategii prepodavaniya inostrannyh yazykov v raznourovnevyh gruppah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 62-64.
8. Garipova G.R., Izimarieva Z.N. Polimodal'nost' vospriyatiya kak faktor povysheniya uspeshnosti ovladeniya inostrannym yazykom. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 117-119.
9. Gil'buh Yu.Z. Idei differencirovannogo obucheniya v otechestvennoj pedagogike. *Pedagogika.* 1994; № 5: 80-83.
10. Guzeev V.V. *Postanovka celej i differenciaciya obrazovatel'nogo processa.* Moskva: Znanie, 1998.

11. Zubanova S.G., Oshkova V.A. Osobennosti nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov instituta inostrannyh yazykov v aviacionnom vuze: k voprosu o sochetanii nauchnoj i vospitatel'noj raboty. M*ir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2(99): 21-25.
12. Avdeeva E.L., Zherdeva O.N., Shelkova S.V. i dr. *Lingvodidakticheskie, psihologo-pedagogicheskie aspekty prepodavaniya inostrannogo yazyka s uchetom vyzovov sistemy obrazovaniya v `epohu cifrovoj `ekonomiki*. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2019.
13. Debdina E.G., Zubanova S.G. Obuchenie anglijskomu yazyku i organizaciya nauchnoj raboty studentov v formate «distant» (na primere Moskovskogo aviacionnogo instituta). *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; T. 10; № 4: 1-17.
14. Guseva N.V. Diagnostika rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov kak pedagogicheskaya problema. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; № 1 (69): 240-243.

*Статья поступила в редакцию 16.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-140-142

***Rudakova O.A.,*** *senior teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: grin-lief@mail.ru*

**THE PROBLEM OF BUILDING A DIALOGUE BETWEEN A TEACHER AND A STUDENT: ACMEOLOGICAL FACTORS.** The article deals with problems of building a dialogue between a teacher and a student in modern education. The acmeological factors influencing the construction of a productive dialogue between students and teachers in the modern educational environment are considered. At the same time, the dialogue between the teacher and the students should take into account individual characteristics, the desire for self-development and self-improvement, value approach, communication interaction, self-organization, competence and professional level of the teacher. In addition, acmeological indicators of the quality of the dialogue between students and teachers are described, such as the level of motivation of students, the presence of rewards and punishments, the level of communicative competencies of the teacher, the effectiveness of teaching methods, monitoring and evaluation of educational achievements. The approach to learning contributes to the development of students' personality, critical thinking and the formation of high-quality knowledge and value orientations.

*Key words:* **dialogue, productive dialogue, acmeological factors, acmeological indicators**

***О.А. Рудакова,*** *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: grin-lief@mail.ru*

# ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ДИАЛОГА ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ

В статье рассматриваются проблемы построения диалога между педагогом и обучающимся в современном образовании. Рассматриваются акмеологические факторы, влияющие на построение продуктивного диалога между обучающимися и преподавателями в современной образовательной среде. При этом в диалоге педагога и обучающихся должны учитываться индивидуальные особенности, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, ценностный подход, коммуникационное взаимодействие, самоорганизация, компетентность и профессиональный уровень педагога. Кроме того, описываются акмеологические показатели качества диалога между обучающимися и педагогами, такие как уровень мотивации обучающихся, наличие поощрений и наказаний, уровень коммуникативных компетенций педагога, эффективность применения методов обучения, контроль и оценка учебных достижений. Такой подход к обучению способствует развитию личности обучающихся, критического мышления и формированию качественных знаний и ценностных ориентиров.

*Ключевые слова:* **диалог, продуктивный диалог, акмеологические факторы, акмеологические показатели**

Проблема построения диалога между педагогом и обучающимся в настоящее время является крайне актуальной. В связи с изменением общественно-политической ситуации и новыми вызовами, стоящими перед образованием, становится все более важным умение налаживать диалоговое взаимодействие между участниками образовательного процесса, учитывать акмеологические факторы. Диалог в образовании подразумевает взаимодействие между педагогом и обучающимися на равных основаниях, где каждый из участников общения выслушивает друг друга, высказывает свои идеи и предположения, а затем они совместно приходят к новым знаниям и выводам. Диалог в образовании является необходимым условием для развития критического мышления, творческих способностей и формирования личности в целом. Важно, чтобы в таком диалоге учитывались индивидуальные особенности каждого участника, и создавались условия для свободного высказывания своих мыслей и идей. Такой подход к обучению способствует эффективному усвоению материала и формированию качественных знаний, моральных установок и ценностных ориентиров [1–5].

Проблема диалога между педагогами и обучающимся в настоящее время заключается в том, что педагоги часто не учитывают потребности и интересы своих обучающихся, придерживаясь традиционных методов обучения, которые не всегда эффективны для каждого ученика. Также в образовательном процессе существуют проблемы в обмене информацией между участниками обучения, что может приводить к недостаточному уровню понимания учебного материала и снижению мотивации обучающихся к учебе. Кроме того, существенным фактором, усиливающим сложности во взаимодействии обучающихся и педагогов, является возрастание уровня технологичности образовательных систем, что предъявляет новые требования к педагогам, необходимость адаптировать образовательный процесс к современным технологиям.

Таким образом, проблема построения диалога педагога и обучающегося требует поиска новых подходов и методов обучения, принятие во внимание акмеологических факторов, которые позволят учесть специфику каждого обучающегося и обеспечить участие обучающихся в образовательном процессе на более активном уровне, в продуктивном акмеологическом взаимодействии.

Цель данной статьи – на основе анализа профессионального педагогического взаимодействия педагогов и обучающихся выявить его основные акмеологические факторы.

Основная задача статьи видится в следующем: с позиций акмеологической теории и практики определить основные значимые факторы продуктивного педагогического взаимодействия педагога и обучающихся.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что в работе обозначены пути изменения подхода к учебному процессу и ориентации на самостоятельное приобретение знаний обучающимся. Педагог должен создать оптимальные условия для развития и самореализации обучающегося, вдохновлять его на поиск знаний и побуждать к самостоятельным исследовательским действиям. Это требует изменения ценностей и подходов к образованию, а также пересмотра роли обучающегося и педагога в образовательном процессе.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о взаимодействии между педагогом и обучающимся в рамках образовательного диалога.

Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию педагогов начальных классов.

Продуктивное акмеологическое взаимодействие – это целенаправленная деятельность, которая способствует равномерному развитию личности педагога и обучающихся, учитывая их индивидуальные особенности. Педагоги должны понимать свои личностные черты и соотносить их с требованиями обучения, чтобы найти наилучший способ продуктивного взаимодействия с обучающимися.

Обмен знаниями, опытом и эмоциями между педагогом и обучающимся является важным элементом социального взаимодействия. Этот процесс должен приводить к позитивным (как для общества, так и для личности) изменениям. Важно понимать, что профессиональное взаимодействие между педагогом и обучающимся является неотъемлемой частью образовательного процесса и должно являться целью работы педагога. Необходимо стремиться, чтобы в результате диалога обучающихся и педагога между собой возникали двусторонние полезные изменения.

Взаимодействие объективных, субъективных и объективно-субъективных факторов в различных аспектах профессиональной деятельности образует систему акмеологических условий, способствующих достижению успеха и развитию профессионализма. При этом в построении диалога педагога и обучающегося должны учитываться следующие акмеологические факторы [2]:

1. Индивидуальные особенности обучающегося и педагога. Личность каждого обучающегося имеет свои особенности, уникальность и индивидуальность.

Анализ личностных характеристик обучающихся и педагогов позволит понимать их индивидуальные особенности, тем самым повышая уровень комфорта и продуктивности диалога «обучающийся – педагог». Необходимо учитывать уровень развития и потенциала каждого обучающегося, а также его личностные особенности, чтобы педагогический процесс мог быть нацелен на развитие каждого обучающегося индивидуально, учитывать его потребности, желания и интересы. Важно принимать во внимание все возможные индивидуальные факторы обучения, которые могут повысить продуктивность педагогического процесса. Педагог должен учитывать эти особенности при построении диалога, используя специальные педагогические методы и свои знания об индивидуальной психологии, чтобы обеспечить эффективность обучения.

2. Стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Обучающийся должен понимать, что учеба – это не только получение знаний, но и процесс саморазвития и самосовершенствования. Для успешного обучения необходима мотивация. Педагог должен стараться стимулировать обучающегося, помогать ему открыть новые возможности и перспективы, искать интересные задания и проекты, поддерживать обучающегося в этом стремлении и помогать ему достигать своих целей.

3. Ценностный подход. Обучение должно строиться на ценностном подходе, где обучающийся видит важность обучения и его ценность для своего личностного и профессионального развития. При этом важно учитывать мнение обучающегося и ценить его как личность. Необходимо слушать его внимательно, учитывать его предпочтения и интересы, уважать его мнение. Этот фактор также помогает обучающемуся преодолеть трудности и сохранить мотивацию к обучению.

4. Коммуникационное взаимодействие. Обучение – это процесс взаимодействия, взаимовлияния. Важно приобщать обучающихся к сотрудничеству, стимулировать их социальную активность, учить солидарным отношениям и развивать у них умение работать в команде. При этом необходимо проводить оценку продуктивности педагогического процесса на основе изучения индивидуальных и личностных характеристик каждого обучающегося и педагога, уровень и эффективность их взаимодействия.

5. Самоорганизация. Самоорганизация является ключевым элементом успешного обучения и развития личности. Педагог должен помогать обучающемуся научиться организовывать свою деятельность, самостоятельно планировать и контролировать процесс обучения, а также научиться управлять своими эмоциями и поведением.

6. Компетентность и профессиональный уровень педагога. Обучающийся должен чувствовать, что педагог компетентен и обладает необходимыми знаниями и опытом в своей области. Важно учитывать основные методы обучения и подходы к обучению каждого ученика, так как это может существенно повлиять на их результативность. Это помогает установить доверительные отношения и обеспечить качественное обучение.

Эти акмеологические факторы включают следующие аспекты:

1. Взаимное уважение и доверие. Продуктивный диалог возможен только в тех случаях, когда между обучающимися и педагогом существует взаимное уважение и доверие. Обучающиеся должны понимать, что педагоги являются экспертами в своей области, и их знания и опыт могут внести ценный вклад в их учебный процесс, а педагоги, в свою очередь, должны понимать, что обучающиеся являются активными участниками учебного процесса, которые могут подать ценные идеи и предложения.

2. Открытость и готовность к общению. Обучающиеся и педагоги должны быть открытыми и готовыми к общению. Это означает, что они должны быть готовы выслушать друг друга, высказать свое мнение и решить любые возникающие проблемы.

3. Обратная связь. Обеспечение обратной связи между обучающимися и педагогами является важным фактором для построения продуктивного диалога. Это позволяет оценить эффективность учебного процесса и внести необходимые коррективы.

4. Ориентация на результат. Обучающиеся и педагоги должны иметь ясную ориентацию на результат и делать все возможное для достижения поставленных целей. При этом важно не только достигнуть результата, но и реализовать процесс самостоятельного обучения.

5. Ценность знаний. Обучающиеся и педагоги должны придавать большое значение своим знаниям и не принимать их как должное. Это означает, что они должны быть готовы инвестировать время и усилия, чтобы получить и обмениваться знаниями.

Важно понимать, что эти факторы не являются отдельными элементами, а взаимодействуют между собой, образуя целостную систему. При условии, что все эти факторы учитываются, обучающиеся и педагоги могут построить продуктивный диалог, который будет способствовать их образованию и развитию.

Кроме вышеуказанного в диалоге обучающегося и педагога возможны следующие проблемные акмеологические факторы [3]:

1. Культурно-исторический контекст. Культурно-исторический контекст может оказать влияние на понимание обучающимся и педагогом определенных терминов, понятий и культурных норм. Различия в культурном бэкграунде могут привести к недопониманию и препятствовать эффективному диалогу.

2. Языковой барьер. Различия языка могут стать препятствием в построении диалога. Неспособность обучающегося говорить на языке, на котором проводится обучение, может затруднить изменения в его мышлении в процессе обучения.

3. Различия в культуре коммуникации. Педагог и обучающийся могут иметь различный стиль коммуникации и манеру проявления уважения. Эти различия могут стать препятствием для построения правильного диалога и обучения.

4. Различные ожидания. Педагог и обучающийся могут иметь различные ожидания от процесса обучения. Различия в ожиданиях могут привести к недопониманию и конфликтам.

5. Неподходящее обучение. Не все индивидуальные особенности и требования учитываются в рамках стандартного учебного плана. Неподходящее обучение может привести к отсутствию мотивации у обучающегося и препятствовать тому, что он будет учиться.

6. Недостаточное взаимодействие. Недостаточное взаимодействие между обучающимся и педагогом может привести к недопониманию и отсутствию эффективного обучения.

7. Отсутствие справедливости. Несправедливость в отношении обучающегося может привести к недоверию и отсутствию мотивации у обучающегося. Справедливое отношение педагога к обучающемуся и учет его индивидуальных потребностей может справиться с этой проблемой.

Акмеологические факторы, такие как мотивация, самореализация, самоконтроль, самооценка и самокоррекция, являются ключевыми в процессе обучения и способствуют развитию человеческого потенциала.

В целом, как отмечает Е.А. Шумилова [4; 5], от характера построения диалога педагога и обучающегося во многом зависит уровень социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов. Акмеологическое содержание показателей профессионального педагогического взаимодействия определяется как набор качественных и количественных характеристик, которые позволяют оценить уровень достижения педагогических целей и развития педагогической эффективности взаимодействия между обучающимся и педагогом. В целом при построении диалога педагога и обучающегося необходимо учитывать, что обучение – это процесс, который помогает личностному и профессиональному развитию обучающегося, и педагог должен быть готов к тому, чтобы удовлетворить его потребности и помочь ему достигнуть лучших результатов. При этом напомним, что педагог хочет улучшить свои навыки общения с обучающихся и узнать больше о себе и о каждом ученике, чтобы обеспечить наилучшие условия для эффективного обучения и взаимодействия. Для того чтобы обучающийся развивал свои внутренние силы, необходимо изменить структуру занятий и работу с новым материалом, а также перестроить систему деятельности, создать атмосферу и ситуацию, учитывающую возрастные особенности и запросы обучающихся. Важно также осуществлять межпредметные связи, чтобы получать комплексное представление о мире. В результате этих усилий ученик сможет развивать свои личностные качества и умения для самообразования.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что для построения эффективного диалога между обучающимися и педагогом необходимо учитывать акмеологические факторы, включающие в себя индивидуальные особенности каждого участника педагогического процесса, мотивацию, ценностный подход, коммуникативное взаимодействие, самоорганизацию, компетентность и профессиональный уровень педагога. Важно учитывать всевозможные индивидуальные факторы обучения, которые могут повысить продуктивность педагогического процесса.

Библиографический список


1. Афонина А.В. *Акмеологические факторы продуктивного взаимодействия в системе «учитель – ученик».* Диссертация … кандидата психологических наук. Кострома, 2004.
2. Гвалдин А.Ю. *Понимание диалога в современной зарубежной педагогике.* Available at: https://www.academia.edu/35868569/Понимание_диалога_в_современной_зарубежной_педагогике.pdf
3. Ерофеева А.В., Перфильева Е.И. *Педагогический диалог в вузе: теория, позиции, практика.* Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. Нижний Новгород, 2012.
4. Шумилова Е.А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии. *Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты*: материалы IX Международной научно-практической конференции. Казань, 2020: 12–17.
5. Шумилова Е.А. *Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теоретико-методологические аспекты*: монография. Москва, 2010.

References

1. Afonina A.V. *Akmeologicheskie faktory produktivnogo vzaimodejstviya v sisteme «uchitel' – uchenik»*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Kostroma, 2004.
2. Gvaldin A.Yu. *Ponimanie dialoga v sovremennoj zarubezhnoj pedagogike*. Available at: https://www.academia.edu/35868569/Ponimanie_dialoga_v_sovremennoj_zarubezhnoj_pedagogike.pdf
3. Erofeeva A.V., Perfil'eva E.I. *Pedagogicheskij dialog v vuze: teoriya, pozicii, praktika*. Posobie dlya sistemy professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya, perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii nauchno-pedagogicheskih kadrov. Nizhnij Novgorod, 2012.
4. Shumilova E.A. Pedagog i roditel' cifrovoj `epohi v prizme inklyuzii. *Preemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', 2020: 12-17.
5. Shumilova E.A. *Social'no-kommunikativnaya kompetentnost' buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya: teoretiko-metodologicheskie aspekty*: monografiya. Moskva, 2010.

*Статья поступила в редакцию 15.09.23*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-142-145

***Rudenko E.Yu.,*** *postgraduate, teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: gadzhiev.m.s @mail.ru*
***Grebennikova V.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail:vmgrebennikova@mail.ru*
***Nikitina N.I.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Psychology and Pedagogy, Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: nn00803@mail.ru*
***Volkhin S.N.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: volhin_inupb@mail.ru*

**MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS FOR THE CIVIC EDUCATION OF ADOLESCENTS IN THE INFORMATION SOCIETY.** The informatization of Russian society has become a factor that has had a significant impact on the essence of civic education of modern adolescents. In particular, the availability of various kinds of information to minors, the active use of information and computer technologies in the educational process, the variety of social networks, and other attributes of the informatization of society leave an imprint both on the teacher's choice of methods, technologies of civic education of schoolchildren, and on its very content. A modern teacher often becomes a key link in the formation of civic identity, civic competence, and an active civic position of the younger generation. In this context, the professional training of future teachers for the civic education of schoolchildren is an urgent and important task. In the conditions of informatization of society, the essence and content of civic education of modern Russian schoolchildren are undergoing significant changes, which must be taken into account in the process of formation of future teachers' professional readiness to work in the field of civic education of the younger generation. The authors of the article give the characteristics of these approaches. In conclusion, it is summarized that the model of formation at the university of professional readiness of future teachers for the civic education of schoolchildren in the information society is based on the updated content of psychological and pedagogical disciplines, the organization of conditions for students to acquire practical experience in the field of civic education, the use of modern information technologies.

*Key words:* **teacher's professional readiness, civic education, pedagogical modeling, teenagers, information society**

***Е.Ю. Руденко,*** *аспирант, преп., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: gadzhiev.m.s @mail.ru*
***В.М. Гребенникова,*** *д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
***Н.И. Никитина****, д-р пед. наук, проф., Московский университет имени А.С. Грибоедова, (ИМПЭ имени А.С. Грибоедова), г. Москва, E-mail: nn00803@mail.ru*
***С.Н. Вольхин,*** *д-р пед. наук, проф., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: volhin_inupb@mail.ru*

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОДРОСТКОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Информатизация российского общества стала фактором, который оказал значительное влияние на сущность гражданского воспитания современных подростков. Так, в частности, доступность несовершеннолетним разного рода информации, активное использование информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе, разнообразие социальных сетей и др. атрибуты информатизации общества накладывают отпечаток как на выбор педагогом методов, технологий гражданского воспитания школьников, так и на само его содержание. Современный учитель нередко становится ключевым звеном в формировании гражданской идентичности, гражданской компетентности, активной гражданской позиции подрастающего поколения. В этом контексте профессиональная подготовка будущих педагогов к гражданскому воспитанию школьников является актуальной и важной задачей. В условиях информатизации общества сущность и содержание гражданского воспитания современных российских школьников претерпевают существенные изменения, что необходимо учитывать в процессе формирования у будущих учителей профессиональной готовности к работе в сфере гражданского воспитания подрастающего поколения. В заключение резюмируется, что модель формирования в вузе профессиональной готовности будущих педагогов к гражданскому воспитанию школьников в условиях информационного общества базируется на обновлённом содержании психолого-педагогических дисциплин, организации условия для приобретения студентами практического опыта в сфере гражданского воспитания, использовании современных информационных технологий.

*Ключевые слова:* **профессиональная готовность учителя, гражданское воспитание, педагогическое моделирование, подростки, информационное общество**

***Статья выполнена в рамках реализации проекта УНО «Кубанский научный фонд» ППН-21.1/51 «Механизмы и технологии противодействия влиянию контента интернет-ресурсов и социальных сетей на национальное сознание молодежи»***

Актуальность темы исследования определяется тем, что в современном информационном обществе изменяются фундаментальные основы организации в школе всех направлений (видов) воспитания: духовно-нравственного, патриотического, физического, экологического, эстетического, гражданского и др. Информационное многообразие обусловливает риск нивелирования усилий педагога, если эти усилия предпринимаются в рамках стереотипного представления о педагогической деятельности, исключающей возможность негативного воздействия информационной среды на подрастающее поколение. В ситуации бесконтрольного воздействия разнообразных информационных потоков на личность старшего подростка он должен обладать высоким уровнем гражданского самосознания, что обеспечит молодому человеку устойчивость к негативному воздействию на него разнонаправленных информационных сред [1–20]. В связи с этим на первый план выдвигается поиск эффективных способов, средств, новых методик и технологий гражданского воспитания, развития гражданского самосознания школьников, что позволит формировать навыки противодействия негативному влиянию контента интернет-ресурсов и социальных сетей. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки в вузе у будущих педагогов необходимо специально и целенаправленно сформировать готовность к работе в сфере гражданского воспитания современных школьников с учётом специфики процесса их киберсоциализации.

В этой связи цель исследования – рассмотрение различных аспектов моделирования процесса формирования в вузе профессиональной готовности

будущих учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– рассмотреть сущностную характеристику дефиниции «профессиональная готовность учителя к работе по гражданскому воспитанию современных подростков»;

– изучить различные содержательные аспекты данной дефиниции;

– рассмотреть ведущие методологические подходы к гражданскому воспитанию современных российских школьников;

– продемонстрировать различные возможности формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе.

При подготовке статьи были применены следующие методы исследования: анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; моделирование, проектирование.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении методологии процесса формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных знаний в области методологии и технологии профессионального образования по проблеме формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе.

Практическая значимость состоит в изучении существующих возможностей для формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе.

На сегодняшний день в научной (психолого-педагогической) литературе существует большое разнообразие подходов к раскрытию сущности, содержания, структуры понятия «профессиональная готовность молодого учителя (выпускника вуза)» [9; 11, 16].

В контексте тематики данной статьи мы сформулировали ниже следующее определение: *профессиональная готовность учителя к работе по гражданскому воспитанию современных подростков представляет собой профессионально-личностное образование, которое включает комплекс профессионально значимых качеств педагога, междисциплинарных знаний, умений и навыков, компетенций, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность в части формирования и развития у школьников гражданского самосознания, гражданской идентичности, гражданской компетентности.*

Эта готовность включает в себя ниже следующие аспекты:

– *содержательную готовность,* которая подразумевает отличное знание выпускником педагогического вуза истории и общественного устройства нашей страны, понимание сущности, структуры базовых понятий гражданского воспитания подрастающего поколения: гражданское самосознание школьника, гражданская идентичность, гражданская позиция, гражданская воспитанность;

– *методическую готовность* – владение учителем эффективными методами и приемами обучения и воспитания современных школьников, направленных на формирование гражданской позиции у подростков;

– *психолого-педагогическую готовность к воспитательной деятельности с подростками* в целом, способность понимать особенности психологии подростков, выросших в условиях гиперинформатизации социальной среды [1; 13], использовать адекватные методики в обучении и воспитательном процессе.

Личностную готовность, то есть обладание самим молодым учителем высокой степенью гражданской ответственности, гражданской компетентностью, уважения к законам и правам человека, готовность быть ролевой моделью для подражания в этих вопросах для учащихся.

В целом же профессиональная готовность учителя к работе по гражданскому воспитанию современных подростков является важной составляющей его профессионализма, а ее формирование требует особого подхода к организации профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов, предполагает реализацию в профессионально-образовательной (учебно-воспитательной) среде университета модели процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе.

Рассмотрим коротко базисные основы процесса педагогического моделирования.

Педагогическая модель профессионального образования (в нашем случае – это высшее педагогическое образование) – это упрощенное, схематическое представление реального профессионально-образовательного (целостного учебно-воспитательного) процесса или его отдельных аспектов. Она служит для объяснения, описания, прогнозирования и оптимизации педагогической деятельности (в нашем случае – педагогической деятельности профессорско-преподавательского и административного состава вуза). Педагогическая модель профессионального образования включает в себя цели образования, содержание обучения, методы и формы профессионально ориентированного обучения, организацию учебно-воспитательного процесса, критерии и методы оценки результатов обучения.

Педагогические модели могут быть построены на различных уровнях абстракции: от моделей конкретных учебных ситуаций до моделей целых образовательных систем и стратегий обучения. Важно отметить, что существуют различные педагогические модели, каждая из которых имеет свои особенности и подходы. Выбор и реализация определенной педагогической модели зависит от конкретных образовательных целей, потребностей и контекста обучения (воспитания) [14].

Ключевым для педагогической модели является принцип системности, предполагающий взаимосвязь всех элементов модели и их взаимное влияние. Принцип системности в педагогическом моделировании подразумевает рассмотрение образовательного процесса как сложной структуры, содействующей достижению образовательных целей. Согласно этому принципу, все элементы образовательной системы (цели, содержание, методы, формы организации обучения и воспитания, оценочные механизмы и т. д.) взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Они не могут существовать и функционировать независимо друг от друга, изменение одного элемента влечет за собой изменения в других элементах системы. Применение принципа системности в педагогическом моделировании позволяет создавать более эффективные и целостные модели образовательного процесса, учитывая все его составляющие и ключевые связи между ними. Это способствует оптимизации процесса обучения и воспитания и повышает его качество.

Процесс проектирования модели профессиональной подготовки в вузе будущих учителей к деятельности в сфере гражданского воспитания школьников представляет собой сложное и многоэтапное решение задачи, направленное на создание такой системы высшего педагогического образования, которая была бы по максимуму способна удовлетворить запросы (социальные заказа) как общества, государства, так и рынка педагогического труда.

В процессе проектирования модели профессиональной подготовки будущих учителей к деятельности в сфере гражданского воспитания необходимо учесть такие позиции, как содержание профессионального образования (необходимость и возможность его модернизации, изменения в контексте целей, задач, функционального назначения проектируемой педагогической модели), используемые методы и формы профессионально ориентированного обучения (необходимость и возможность их трансформации с учётом реалий будущей педагогической практики выпускников вуза), совершенствование системы оценивания и контроля знаний, умений, навыков, компетенций студентов (выпускников вуза), которые характеризуют определенный уровень сформированности профессиональной готовности молодого учителя к гражданскому воспитанию школьников в условиях информатизации современного общества.

Проектирование модели профессиональной подготовки будущих учителей к деятельности в сфере гражданского воспитания современных подростков осуществляется на базе двух неравноположенных методологических оснований: а) методологические подходы к гражданскому воспитанию современных российских школьников; б) методологические подходы к высшему педагогическому образованию.

Приведем краткую характеристику методологических подходов к гражданскому воспитанию современных российских школьников.

Гражданское воспитание в современной России предполагает формирование у подрастающего поколения общепринятых ценностей, привитие уважения к истории и культуре страны, усвоение прав и обязанностей граждан, а также создание мотивации для активного участия в жизни общества [3; 4]. Реализация этих задач требует использования определённых методологических подходов.

Системный подход предполагает рассмотрение гражданского воспитания как сложного многоуровневого процесса, включающего семейное, школьное, внеурочное, социальное (общественное) воспитание. Этот подход помогает координировать действия всех участников (субъектов) воспитательного процесса и оптимизировать их взаимодействие для достижения целостного результата.

Аксиологический подход ориентирован на формирование ценностного отношения к обществу и государству. Этот подход предполагает привитие уважения к законам, знакам государственной символики, истории и культуре страны, отечественным традициям и героям.

Личностно ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальной работе с каждым школьником, учитывая его возрастные, психологические, интеллектуальные, эмоционально-волевые особенности, специфику его личностной ситуации в контексте семейной социализации, вовлеченность в киберсреду и др. Через включение школьника в активную социально значимую деятельность, через создание специальных воспитывающих ситуаций в учебной и внеурочное время, через индивидуальную работу с ним, через включение его в проектные микрогруппы сверстников и др. формируется его гражданская позиция [7; 12].

Компетентностный подход направлен на формирование гражданских компетенций, то есть совокупности знаний, умений, навыков, опыта, необходимых для полноценного участия в жизни общества. Глубокое понимание прав и обязанностей гражданина, умение аргументированно высказывать свою позицию, готовность принять участие в выборах – все это является отдельными проявлениями гражданской компетентности.

Информационно-коммуникационный подход в условиях цифровизации общества привлекает современные технологии для повышения эффективности гражданского воспитания. Интерактивные формы работы, онлайн-курсы, дистанционные проекты, использование социальных сетей для информационной поддержки – все это стимулирует активность и самостоятельность школьников [18; 19; 20].

Таким образом, методологические подходы к гражданскому воспитанию в современной России свидетельствуют о его комплексном и целостном характере. Эта работа требует координации усилий различных участников (субъектов) образовательного (целостного педагогического, учебно-воспитательного) процесса и использования современных педагогических технологий и методов.

Методологические подходы к профессиональной подготовке будущих учителей приобретают особую важность в сфере воспитания подростков в информатизированном обществе. Развитие информационных технологий и цифровых ресурсов требует от учителей новых знаний, умений и понимания, чтобы эффективно и ответственно формировать гражданское сознание и гражданские навыки у подростков.

Выделим следующие методологические подходы к профессиональной подготовке в вузе будущих учителей (в контексте специфики подготовки выпускников университета к воспитательной работе со школьниками).

Компетентностный подход (подразумевает развитие у студентов ключевых компетенций, необходимых для ведения эффективной воспитательной работы в информатизированной среде. Это и компьютерная грамотность, и навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями, и навыки поиска и анализа информации в интернете, и способность учитывать особенности психологии современного подростка, которые сформировались в результате киберсоциализации) [8; 17]. В процессе профессиональной подготовки у будущих учителей необходимо развивать навыки работы в команде, умения в сфере партнерства, навыки разрабатывать и реализовывать совместные социальные, психолого-педагогические, учебно-предметные проекты и исследования. Такой подход способствует развитию навыков сотрудничества, со-участия, со-творчества будущих педагогов в образовательной (учебной и воспитательной) среде, а также развивает социально важные качества личности учителя, которые входят в состав его гражданской активности.

Инновационно-информационный подход (будущий учитель должен понимать, как подростки воспринимают информацию в современном мире, какие у них есть потребности, интересы и проблемы. Сегодня учитель должен быть готов к постоянному самосовершенствованию, освоению новых цифровых образовательных и воспитательных технологий, использованию их в своей педагогической практике. Будущие учителя должны быть обладать профессиональным критическим мышлением, что позволит им оценивать применимость и эффективность различных методов и технологий в воспитательном процессе). Конечно же, при проектировании и реализации модели профессиональной подготовки будущих учителей к деятельности в сфере гражданского воспитания современных подростков необходимо учитывать и культурологический, и личностно ориентированный, и субъектно-деятельностный, и системный методологические подходы. Важно помнить, что данные методологические подходы должны активно применяться в педагогической практике вузовских преподавателей, а не оставаться лишь формальными. Профессиональная подготовка будущих учителей должна включать в себя активные тренинги, разнообразные формы и виды практических занятий (в том числе и выездных), встречи с опытными учителями, ориентированные на развитие конкретных навыков и компетенций, необходимых для воспитания подростков в информационном обществе.

В целом же моделирование процесса формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе может включать следующие этапы:

а) обновление содержательного и методического базисов психолого-педагогических и других учебных дисциплин с целью актуализации системы междисциплинарных знаний (сообразно текущему историческому контексту развития российского информационного общества) о значимости, целях и задачах, сущности, принципах гражданского воспитания подрастающего поколения; применение кейс-метода, обучение будущих учителей через решение актуальных и реальных психолого-педагогических проблем, ролевые (квазипрофессиональные) игры, дискуссии, дебаты, развитие у студентов навыков критического мышления и анализа;

б) обновление видов практической работы обучающихся (студенты проходят практику в школах, где проводится активное гражданское воспитание. Они наблюдают, участвуют и проводят уроки, внеклассные занятия, мероприятия, связанные с гражданским воспитанием. Это помогает им приобрести практические навыки и применить полученные знания на практике. Педагогическое проектирование также представляет важный аспект в практико-ориентированном обучении будущих учителей. Разработка и реализация педагогических проектов, направленных на гражданское воспитание, позволяет студентам освоить практику планирования и проведения образовательных, воспитательных мероприятий, учит их думать стратегически);

в) организация работы по развитию информационной грамотности будущих учителей (студенты изучают возможности использования информационных технологий и онлайн-ресурсов для гражданского воспитания. Они развивают умение критически оценивать и фильтровать информацию, а также использовать технологии для повышения активности и вовлеченности учеников в различные виды гражданской деятельности) [2];

г) педагогическое сопровождение опытными педагогами процессов рефлексии студентами своей педагогической практики в области гражданского воспитания современных школьников (проводится работа по развитию у будущих педагогов навыков профессиональной рефлексии, на занятиях психолого-педагогическими дисциплинами студенты проводят самоанализ своих компетенций, навыков в сфере гражданского воспитания, а также изучают и анализируют лучшие практики в области гражданского воспитания, исследуют возможности их применения их в своей работе);

д) организация работы профессорско-преподавательского состава вуза в сфере формирования у будущих учителей стремления к постоянному профессионально личностному саморазвитию/самосовершенствованию (студенты осознают необходимость продолжения своего профессиональное развития после окончания вуза, участвуя в семинарах, конференциях и сообществах практиков, связанных с гражданским воспитанием. Они также продолжают самостоятельно изучать новые тенденции, парадигмы, методы гражданского воспитания в информационном обществе, адаптируя и интегрируя их в свою педагогическую практику).

Оценка уровня сформированности профессиональной готовности молодого учителя к гражданскому воспитанию подростков в российском информационном обществе может осуществляться с помощью различных методов, таких как наблюдение, независимая (экспертная) оценка, анализ результатов волонтерской деятельности, анализ выполненных работ в ходе различных видов практики, реализованных социальных, психолого-педагогических проектов, тестирование, самооценка и др.

Модель формирования в вузе профессиональной готовности будущих педагогов к гражданскому воспитанию школьников в условиях информационного общества базируется на специально обновлённом содержании психолого-педагогических дисциплин, организации условия для приобретения студентами практического опыта в сфере гражданского воспитания (в частности в ходе различных видов учебной и производственной практики, волонтёрской деятельности), использовании современных образовательных, воспитательных, информационных технологий. Она помогает студентам развивать необходимые компетенции для успешной работы в гражданском воспитании современных школьников.

В свете быстро развивающейся цифровой эры и информатизации общества подготовка будущих педагогов к воспитательной работе с подростками приобретает новые грани и требует новых подходов. Сегодня подростки все больше времени проводят в Интернете, и это ставит перед учителями новые вызовы и задачи.

Современные реалии обусловливают необходимость особого подхода к процессу воспитания молодёжи. Растущее влияние информационного общества, изменение социальных ценностей требуют от учителей нового взгляда на гражданское воспитание подростков. От уровня профессиональной подготовленности молодого педагога во многом зависит результативность и качество воспитательного процесса.

Педагогическая модель профессионального образования будущих учителей является теоретической основой для практической деятельности профессорско-преподавательского и административного состава вуза, помогает им целенаправленно и последовательно организовать профессионально-образовательный (целостный учебно-воспитательный) процесс, оптимизировать его с учетом возрастных, психологических и индивидуальных особенностей студентов, модернизировать с учётом социального заказа, новых нормативных требований, а также специфики информатизации современного общества.

Специфика профессии учителя требует особого подхода к формированию модели профессиональной подготовки, которая должна обеспечивать приобретение студентами не только профессиональных компетенций, но и создавать условия для формирования и развития профессионально-педагогической культуры, профессионально важных качеств и педагогических способностей, нравственных и социально значимых качеств личности молодого учителя, педагогического мастерства, готовности к непрерывному профессиональному и личному развитию/саморазвитию.

В условиях информатизации общества суть и содержание гражданского воспитания современных российских школьников претерпевают существенные изменения, что необходимо учитывать в процесс формирования у будущих учителей профессиональной готовности к работе в сфере гражданского воспитания подрастающего поколения.

Гражданское воспитание старших подростков играет важную роль на современном этапе развития российского общества. В условиях быстрого развития информационных технологий, интернет-сетей, сложных социально-политических процессов гражданское воспитание представляет собой неотъемлемую составляющую процесса формирования активных и ответственных граждан нашей страны.

Важной составляющей гражданского воспитания в современных условиях «цифрового» общества (когда учеными активно используется понятие «киберсоциализация» подрастающего поколения) является развитие информационной грамотности (медиакультуры) подростков. В современном информационном обществе, где доступ к информации стал легким и практически неограниченным, важно научить школьников критическому мышлению, умению анализировать информацию из различных источников. Грамотное использование информационных технологий позволит подросткам получать достоверную информацию, а также эффективно использовать ее для повышения своей осведомленности, эрудированности, обогащения социального опыта.

В заключение нужно отметить, что информатизированное общество предлагает новые возможности для воспитания подростков, но до сих пор остаётся много вопросов и сложностей. Подготовка учителя в вузе должна быть направлена на создание у будущего специалиста системной картины воспитательной деятельности в условиях цифровой реальности, его готовности к инновациям и постоянному саморазвитию.

Библиографический список


1. Автионова Н.В., Никитина Н.И., Гребенникова В.М. *Педагогическая антропология*. Москва: Перспектива, 2021.
2. Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. *Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность*. Москва, 2018.
3. Афанасов А.В. *Гражданское и патриотическое воспитание молодёжи*. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014.
4. Богомолова М.И. Современные подходы к гражданскому воспитанию детей. *Культурологический подход к образовательному процессу в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ульяновск, 2006: 44–50.
5. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В. и др. Молодёжь России в цифровом пространстве: Основания дифференциации стратегий интернет-поведения. *Среднерусский вестник общественных наук*. 2019; № 14 (1): 37–58.
6. Вараксин А.В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 2: 205–212.
7. Гальченко А.С. *Психологические детерминанты формирования гражданской идентичности у старшеклассников*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2021.
8. Гребенникова В.М., Руденко Е.Ю. Готовность будущих педагогов к гражданскому воспитанию школьников в условиях информационного общества: критерии оценки. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; Ч. 1, Выпуск 79: 139–143.
9. Демидова Т.Е., Чижевская И.Н., Чижевский А.Е. Состояние профессиональной готовности учителей к формированию медийной культуры у современных школьников. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал, 2019; № 5: 45–58.
10. Дружилов С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты. *Психологические исследования*. 2020; № 11 (59): 11–19.
11. Дурай-Новакова К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1983.
12. Казначеева Н.Н. Воспитание в учебном процессе. Воспитательный потенциал отечественной литературы в условиях информационной социализации. *Воспитание школьников*. 2017; № 2: 1–8.
13. Крайнюков С.В. Влияние современных информационных технологий на картину мира человека. *Социальная психология и общество*. 2019; Т. 10, № 4: 23–41.
14. Метлик И.В. Потаповская О.М. Моделирование социального партнерства в духовно-нравственном образовании. *Социальная педагогика в России.* Научно-методический журнал. 2017; № 2: 18–28.
15. Мирошкина М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход. *Школьные технологии*. 2014; № 2: 8–19.
16. Толкачева Т.М. *Формирование профессиональной готовности будущего учителя к гражданскому воспитанию младших школьников*. Автореферат диссертации … кандидата педагогическихнаук. Оренбург, 2009.
17. Огурцова Е.Ю., Фадеев Р.Н. Подготовка будущих учителей к обучению школьников основам кибербезопасности. *Ноосферные исследования*. 2021; Выпуск 3: 88–97.
18. Пустовойтов В.Н., Корнейков Е.Н. Информационные технологии как средство гражданско-патриотического воспитания современных школьников. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2021; № 2: 37–41.
19. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.
20. Nikitina N.I., Romanova E.Yu., Komarova E.V., Tolstikova S.N., Grebennikova V.M. Qualimetric methods in the evaluation of the quality of professional training of specialists in social work. *Review of European Studies*. 2015; Т. 7, № 3: 66–79.


References


1. Avtionova N.V., Nikitina N.I., Grebennikova V.M. *Pedagogicheskaya antropologiya*. Moskva: Perspektiva, 2021.
2. Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. Polikul'turnaya i informacionnaya kompetentnost'*. Moskva, 2018.
3. Afanasov A.V. *Grazhdanskoe i patrioticheskoe vospitanie molodezhi*. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2014.
4. Bogomolova M.I. Sovremennye podhody k grazhdanskomu vospitaniyu detej. *Kul'turologicheskij podhod k obrazovatel'nomu processu v shkole i vuze: opyt, problemy, perspektivy*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ul'yanovsk, 2006: 44-50.
5. Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Pyrma R.V. i dr. Molodezh' Rossii v cifrovom prostranstve: Osnovaniya differenciacii strategij internet-povedeniya. *Srednerusskij vestnik obschestvennyh nauk*. 2019; № 14 (1): 37-58.
6. Varaksin A.V. Vliyanie social'nyh setej na formirovanie cennostnyh orientirov sovremennoj molodezhi. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 2: 205-212.
7. Gal'chenko A.S. *Psihologicheskie determinanty formirovaniya grazhdanskoj identichnosti u starsheklassnikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2021.
8. Grebennikova V.M., Rudenko E.Yu. Gotovnost' buduschih pedagogov k grazhdanskomu vospitaniyu shkol'nikov v usloviyah informacionnogo obschestva: kriterii ocenki. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; Ch. 1, Vypusk 79: 139-143.
9. Demidova T.E., Chizhevskaya I.N., Chizhevskij A.E. Sostoyanie professional'noj gotovnosti uchitelej k formirovaniyu medijnoj kul'tury u sovremennyh shkol'nikov. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal, 2019; № 5: 45-58.
10. Druzhilov S.A. Negativnye vozdejstviya sovremennoj informacionnoj sredy na cheloveka: psihologicheskie aspekty. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2020; № 11 (59): 11-19.
11. Duraj-Novakova K.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1983.
12. Kaznacheeva N.N. Vospitanie v uchebnom processe. Vospitatel'nyj potencial otechestvennoj literatury v usloviyah informacionnoj socializacii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2017; № 2: 1-8.
13. Krajnyukov S.V. Vliyanie sovremennyh informacionnyh tehnologij na kartinu mira cheloveka. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2019; T. 10, № 4: 23-41.
14. Metlik I.V. Potapovskaya O.M. Modelirovanie social'nogo partnerstva v duhovno-nravstvennom obrazovanii. *Social'naya pedagogika v Rossii.* Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2017; № 2: 18-28.
15. Miroshkina M.R. Raznye pokoleniya – raznyj pedagogicheskij podhod. *Shkol'nye tehnologii*. 2014; № 2: 8-19.
16. Tolkacheva T.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti buduschego uchitelya k grazhdanskomu vospitaniyu mladshih shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskihnauk. Orenburg, 2009.
17. Ogurcova E.Yu., Fadeev R.N. Podgotovka buduschih uchitelej k obucheniyu shkol'nikov osnovam kiberbezopasnosti. *Noosfernye issledovaniya*. 2021; Vypusk 3: 88-97.
18. Pustovojtov V.N., Kornejkov E.N. Informacionnye tehnologii kak sredstvo grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya sovremennyh shkol'nikov. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2021; № 2: 37-41.
19. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva, 2014.
20. Nikitina N.I., Romanova E.Yu., Komarova E.V., Tolstikova S.N., Grebennikova V.M. Qualimetric methods in the evaluation of the quality of professional training of specialists in social work. *Review of European Studies*. 2015; T. 7, № 3: 66-79.


*Статья поступила в редакцию 20.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-146-148

***Guz Yu.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Philology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: guz@sfedu.ru*
***Melkonyan A.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Philology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: aamelkonyan@sfedu.ru*
***Kulikova E.A.,** teacher, Department of German Philology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: eakulikova@sfedu.ru*

**THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON EDUCATION AND TRAINING OF STUDENTS IN WRITTEN STATEMENT (ESSAY) IN A FOREIGN LANGUAGE.** In recent times, the problem of students' use of artificial intelligence (AI) has become relevant in modern education. The use of information technology in education is inevitable, and digital automation of tasks can serve both to optimize and reduce the quality of education. This article discusses a problem of writing academic papers (using the example of writing essays), as well as their evaluation, taking into account the fact that students actively use so-called chat bots. The authors of the article provide a number of signs of recognition of student written text, taking into account the criteria for assessing essays in the work program for German language practice in foreign philology. Philology teachers see a solution to the problem of authorship of academic works in practical strategies for teaching writing in the classroom, as well as in explanatory conversations about the uniqueness of human thinking and one's own intellectual work.

*Key words:* **artificial intelligence, student, education, training of foreign language, evaluation, composition (essay), education-quality, chat bot, latest technologies, written speech activities**

***Ю.А. Гузь**, канд. пед. наук, доц. Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: guz@sfedu.ru*
***А.А. Мелконян,** канд. пед. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: aamelkonyan@sfedu.ru*
***Э.А. Куликова,** преп., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: eakulikova@sfedu.ru*

# ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ (ЭССЕ) НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В последнее время в современном образовании стала актуальной проблема использования обучающимися искусственного интеллекта (ИИ). Применение информационных технологий в образовании неизбежно, а цифровая автоматизация задач может служить как оптимизации, так и снижению качества образования. В данной статье рассматривается проблема написания академических работ (на примере составления эссе), а также их оценивания с учетом того, что студентами активно используются так называемые чат-боты. Авторы статьи приводят ряд признаков распознавания студенческого письменного текста, учитывая критерии оценивания эссе в рабочей программе по практике немецкого языка на зарубежной филологии. Решение проблемы с авторством академических работ педагоги-филологи видят в практических стратегиях по обучению письму на занятиях, а также в разъясняющих беседах об уникальности человеческого мышления и собственного интеллектуального труда.

*Ключевые слова:* **искусственный интеллект, студент, образование, обучение иностранному языку, оценка, сочинение (эссе), качество образования, чат-бот, новейшие технологии, письменная речевая деятельность**

В данной статье мы хотели бы поднять проблему написания академических работ, а именно – их оценивания с учетом того, что студенты активно пользуются чат-ботами, и многие из них сдают неавторские работы. Благодаря искусственному интеллекту написание университетских дипломных и курсовых работ, рефератов, эссе для многих студентов происходит без каких-либо умственных усилий. Достаточно уметь пользоваться чат-ботами и делать соответствующие запросы поиска. Возможно, также потребуется знание английского, потому что известные языковые модели изначально созданы на английском языке.

В связи с этим наблюдается возрастание роли обучения иноязычной письменной речи в вузе. Этому способствовала также международная письменная коммуникация в период пандемии, социально-экономические потребности современного мира, расширение культурного понимания, а также личное общение молодого поколения в интернет-сообществах. Бесспорно, владение письменной речью дает больше возможностей для работы и обучения за пределами своей страны, позволяет успешно общаться с представителями других стран, строить международные связи, а также увеличивает перспективы на рынке труда. Обучение аргументированному письму способствует развитию навыков логического мышления и креативности. Подбирая слова, фразы, структуры предложений, составляя письменный текст, студент учится аргументированно выражать свои мысли. Изучение иноязычной письменной речи дает возможность познакомиться с историей и культурой страны изучаемого языка, способствует взаимодействию с представителями другой культуры.

Следовательно, обучение письму в вузе становится важным умением, необходимым для успешной карьеры и личностного развития. Но следует сказать, что овладение письменной иноязычной речью у обучаемых зачастую отстает от устных коммуникативных навыков. Причиной тому является то, что оно чаще всего рассматривается в качестве второстепенного навыка по сравнению с устной речью. Хотя письменная речь, которая все больше проникает в межличностную и профессиональную межкультурную коммуникацию, на самом деле является важной формой обучения иноязычной речи, которая требует тщательного изучения. Задача преподавателя – умело развивать оба вида продуктивной речевой деятельности и сделать правильный выбор эффективных средств и способов обучения письменной речи. Данный дисбаланс также подтверждает актуальность выбранной нами темы.

Цель данного исследования – выявить влияние искусственного интеллекта на письменные работы студентов, изучающих иностранный язык, а также раскрыть особенности распознавания авторского эссе обучающихся по пройденным темам образовательной программы. В связи с этим перед нами стоят следующие задачи:

– рассмотреть особенности обучения письменной речи и эссе на иностранном языке в вузе;
– ознакомиться с критериями оценивания эссе на иностранном языке;
– раскрыть критерий «уникальности» авторского текста;
– выявить проблему использования ИИ для создания письменных текстов;
– определить существенные признаки «неуникального текста»;
– дать практические стратегии преподавателям для работы с авторским эссе на иностранном языке.

Особенности обучения письменной речи рассматривались в работах многих ученых: А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина, Л.С. Выготского, Н.И. Гез, Э.С. Чуйковой и других. Опираясь на ключевые моменты, которые сформулированы как зарубежными, так и русскими лингвистами, можно утверждать, что владение письменной речью означает в первую очередь умение выразить свои мысли, передавая информацию другим людям посредством письменного сообщения.

Для того чтобы научить создавать письменный текст, который будет являться авторским продуктом, необходимо использовать разнообразные подходы к обучению письменной речи. Одним из эффективных видов самостоятельной работы, развивающих письменную речь и навыки самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей, является написание эссе. Формулировка основных мыслей, умение расположить их в определенной логической последовательности, сопровождая примерами и наблюдениями из своей собственной речи, – это необходимые навыки, которые студент получает при написании эссе.

В рабочих программах Южного федерального университета (направление подготовки: 45.03.01 Филология; направленность программы: Зарубежная филология) эссе представлено как «средство, позволяющее оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме». В процессе освоения образовательной программы студенты овладевают следующими компетенциями иноязычной письменной речи [1]:

– способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

– свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5);

– способностью создавать тексты различной направленности, в том числе научной, научно-популярной, медийной, и представлять полученные результаты в реальном и виртуальном пространствах (ПК -2).

Таким образом, мы видим, что письменные работы являются центральным звеном в подготовке бакалавров языкового направления, поэтому крайне необходимо просвещать и обучать студентов добросовестному качественному письму. Письменная и устная речь на иностранном языке имеют похожие механизмы продуцирования, оба вида речевой деятельности являются продуктивными. Для устной дискуссии и для письменного аргументирования можно использовать одинаковые речевые средства и клише, лексический и грамматический материал.

В методических указаниях коллег для усвоения дисциплины «Иностранный язык» представлены следующие рекомендации по подготовке письменного высказывания на иностранном языке: «Успешное письменное высказывание должно логично и последовательно развивать мысль автора. При построении высказывания в письменной форме рекомендуется:

– четко определять содержание (какой тезис соответствует теме, какие положения доказывают этот тезис, раскрывая тему, какие выводы надо сделать из всего написанного);

– соблюдать структуру, принятую для данного типа письменного высказывания;

– правильно выбирать грамматические структуры и лексические единицы, в том числе связующие слова, которые обеспечивают логичный и плавный переход от одной части к другой, а также внутри частей;

– использовать разные варианты построения предложения, прием перефразирования.

Важно планировать работу так, чтобы была возможность проверить свое письменное высказывание через определенное время после написания, что позволит увидеть недочеты и ошибки, незамеченные во время работы. Следует помнить, что письменное высказывание – это раскрытие и аргументирование своей позиции» [2].

При обучении письменному высказыванию преподавателям следует предлагать студентам практические стратегии. Так, например, для продуктивного обучения написанию эссе преподаватель на начальном этапе обучения ему должен:

1. Сориентировать обучающихся в задании, определить тему эссе, обосновать ее актуальность (Введение).

2. Помочь спланировать письменное высказывание, которое будет состоять из нескольких абзацев, определить основные идеи, которые развивают и подтверждают тезис, высказанный во введении. При этом каждый абзац должен иметь собственную идею, которая поддерживает основной тезис. Важно следить за логической цепочкой аргументов.

3. Нацелить студентов на составление эссе с использованием необходимого учебного грамматического и лексического материала, а в последующем на редактирование текста автором.

Для того чтобы студенты правильно создавали свой письменный продукт на иностранном языке, следует в самом начале ознакомить их с содержанием, целью и критериями оценивания письменного высказывания. Эссе пишется по пройденным темам в течение учебного года. Контрольное эссе пишется в аудитории во время занятия без использования справочных средств перед экзаменом, домашние эссе студенты пишут самостоятельно и сдают для оценивания преподавателю. Цель контроля – умение логично и аргументированно излагать собственную точку зрения в письменной форме, прежде всего с соблюдением лексических и грамматических норм.

Оценивание эссе преподаватели могут осуществлять по-разному, но в целом критерии оценивания очень похожи. Большинство оценивают решение коммуникативной задачи (в случае, если эссе не соответствует теме, обучающийся получает 0 баллов), организацию текста и языковое оформление, причём использование лексики, грамматики и орфографии оцениваются отдельно.

Критерии оценки могут быть следующими: оценка «отлично» выставляется студенту, если соблюдены все требования, предъявляемые к написанию эссе, автор проявил самостоятельность и творческий подход при изложении материала, использовал необходимую литературу, допущены одна или две лексических, грамматических, орфографических ошибок, содержание отражает все аспекты, указанные в задании, высказывание логично, структура текста соответствует предложенному плану; средства логической связи использованы правильно; текст разделен на абзацы, правильно (соблюдается нейтральный стиль); оценка «хорошо» выставляется студенту, если соблюдены не все требования, предъявляемые к написанию эссе, при этом автор проявил самостоятельность и творческий подход, использовал необходимую литературу, но допустил некоторые лексические, грамматические, орфографические ошибки; оценка «удовлетворительно» выставляется студенту, если соблюдены не все требования, предъявляемые к заданию, изложенный материал недостаточно аргументирован, допущено много лексических, грамматических или орфографических ошибок; оценка «неудовлетворительно» выставляется студенту, если задание не выполнено или выполнено формально.

Наличие генераторов текста и программ-переводчиков увеличивает риск “несанкционированного заимствования, или плагиата” [4, с. 295] и добавляет новый критерий оценивания письменной работы – уникальность. Уникальная работа – это текст, написанный без заимствований из других ранее созданных источников и без использования ChatGPT, языковой модели машинного интеллекта. У студентов может возникнуть соблазн использовать готовые тексты без достаточного количества ссылок, что не только подрывает собственную академическую честность, свидетельствуя об их «академической GPT-непорядочности» [5, с. 8], но и затрудняет процесс обучения.

Ученые-методисты выступают достаточно категорично против машинного интеллектуального труда: «Под GPT-непорядочностью мы понимаем вид обмана, связанный с выполнением образовательных работ с помощью ChatGPT, которые обучающиеся (студенты) представляют как выполненные лично» [5 с. 8]. Цифровая автоматизация задач может быть как оптимизацией, так и снижением качества обучения для студентов. С одной стороны, автоматизированные инструменты и программные решения позволяют упростить анализ данных, обобщение и перевод текста. С другой стороны, зависимость от этих технологий несет в себе риск снижения когнитивных способностей. Поскольку обучающиеся для выполнения учебных задач все чаще полагаются на решения на базе искусственного интеллекта, их навыки критического анализа и независимого мышления могут атрофироваться. Постоянно полагаясь на автоматизированные решения, студенты со временем могут столкнуться с трудностями в понимании сложных проблем и разработке инновационных решений.

Несмотря на то, что ИИ открывает двери для более персонализированного и эффективного процесса обучения, он также поднимает вопросы о рисках качества образования и обучения студентов. Использование искусственного интеллекта в сфере образования влечет за собой большие сложности, которые не следует недооценивать [4]. Если обучающиеся все больше будут полагаться на инструменты обучения, основанные на цифровых технологиях, это может привести к снижению социального взаимодействия, т. к. обмен идеями и дискуссии с сокурсниками и преподавателями являются неотъемлемой частью процесса обучения, которая может быть потеряна из-за изоляции, вызванной «засиживанием» в Интернете.

Мы считаем очевидным, что студенческие письменные работы на гуманитарных и языковых направлениях – это отдельное достижение, которое позволяет применить на практике полученные знания и продемонстрировать навыки академического письма, а также умения реферировать, анализировать, приводить цитаты, ссылаться на достоверные источники и высказывать свое личное мнение по актуальным проблемам общества в различных культурах. Результаты данных работ призваны дать преподавателям возможность оценить уровень академических знаний и иноязычных коммуникативных умений, достигнутых студентами. Поэтому для преподавателей является крайне актуальным разобраться с критериями оценивания и распознавания уникальности письменного текста.

Изучив ряд актуальных статей по вопросу разрешения использования ИИ в обучении, мы столкнулись с мнением некоторых коллег, что искусственный интеллект представляет собой угрозу для одних и возможность новой эволюции для других. Если студенты комбинируют авторский труд с машинным, то результаты могут быть признаны некоторыми университетами. Большинство экспертов опасаются массового использования ChatGPT для письменных текстов в школах и университетах. В то же время есть много коллег, которые уверены, что языковая модель искусственного интеллекта также предлагает перспективные возможности для обучения. Они считают, что сетевые инструменты для создания текстов не следует запрещать в университетах. Почти все высшие образовательные учреждения в Германии заявили, что в настоящее время они работают над обязательными правилами в этом вопросе. Но только два университета ответили, что приняли решение об общем запрете. По данным Кёльнского университета, текст, сгенерированный ИИ, «не отвечает критерию независимости» и может быть причиной недопуска к сдаче экзаменов или даже отчисления студентов. В Мюнстерском университете также считают написание текстов с помощью ИИ «правовым нарушением» [7].

Дорис Вессельс из Кильского университета прикладных наук, соучредитель и руководитель Центра виртуальных компетенций по преподаванию и обучению письму с помощью ИИ, с 2019 года работает над возможностями и рисками больших языковых моделей в преподавании и высказывает следующую мысль: «Мы рискуем скатиться к ситуации, когда обучающиеся будут использовать инструменты быстрее, чем преподаватели. Это разрушительное изменение в процессе письма. Устоявшиеся процессы разрушаются, и создается что-то новое. Но мы должны гарантировать, что это будет признано обеими сторонами – преподавателями и студентами – как целенаправленное и значимое» [7].

Д. Вессельс выступает наряду со сделанным выше заявлением за активный подход к новым инструментам генеративного текста и поэтому проводит со своими студентами семинары по написанию текстов с помощью искусственного интеллекта. Он приводит пример работы, где просит создать текст через ИИ, и в результате обучающиеся осознают, что они получают красноречиво сформу-

лированный результат. Текст не имеет логического смысла, а лишь повторяющиеся комбинации словосочетаний. На самом деле ChatGPT известен тем, что любит выдумывать факты и вставлять вымышленные источники в научный текст. Д. Весссельс настаивает на разъясняющем диалоге со студентами: «Наши обучающиеся должны осознавать, что недостаточно просто прочитать полученный текст. Нужно лично испытать и узнать, что в конечном итоге вы все равно несете ответственность, даже если в качестве соавтора была задействована машина, вы публикуете текст под своим именем» [7].

Сейчас существуют не только программы для написания текстов, но и для распознавания текстов ИИ. К ним, например, относятся GPT Zero, разработанный американским студентом-компьютерщиком, собственный AI Text Classifier от Open AI и такие платформы, как Copyleaks.com и Scribbr.de [8; 9]. Но преподаватель должен быть в курсе того, что, с одной стороны, большие языковые модели могут создавать тексты, обобщать их и отвечать на вопросы, а с другой – могут перефразировать отрывки таким образом, что для обнаружения плагиата простого сравнения с известными источниками уже недостаточно. Так что нельзя использовать оценку самой нейросети как единственное доказательство того, что текст создал ИИ.

Но есть и другие особенности, по которым можно определить, кто оказался автором текста – студент или машина. В течение учебного 2022–2023 года мы анализировали в ЮФУ на языковом отделении письменные работы студентов по критерию уникальности без помощи инструментов распознавания текста ИИ. Распознать текст, созданный ИИ, невооруженным взглядом непросто. В общей сложности было просмотрено 120 работ на немецком языке по следующим темам эссе: «Пластические операции: зачем менять себя?», «Красивым людям легче жить», «Мужчина и женщина – равноправны», «Современное искусство понять не каждому», «Искусство – это не труд, а талант», «Язык жестов сближает», «Кино или театр?», «Книга или блог?».

Ознакомившись с текстами и распознав неуникальные, мы пришли к следующим выводам. Прежде всего, важно отметить, что текст, сгенерированный ИИ, обычно очень логичный и хорошо структурированный. Это связано с тем, что ИИ способен очень быстро адаптироваться к новым ситуациям и делать логические выводы. С другой стороны, студент-автор часто пытается сохранить собственный стиль письма. При написании авторского текста можно легко увидеть личную позицию студента, его замысел, логику его мышления. В машинном тексте не чувствуется авторский стиль студента, а просто создается впечатление обобщающего текста без субъективной оценки [10].

Как правило, эссе пишется в конце учебного модуля, когда проработано достаточное количество материала на языке, выучено определенное количество лексических единиц и выражений, пройдена необходимая грамматика, обсуждены интересные аспекты коммуникативной темы, проблемы на практических занятиях по иностранному языку. Студенты опираются на приобретенные навыки и полученные знания по новой теме, в процессе чего они используют выученный языковой материал по проблематике заданного эссе.

Исследование некоторых работ показало, что тексты, сгенерированные ИИ, имеют более высокую плотность слов и более абстрактны. Тексты чат-ботов «характеризуются монотонностью и отсутствием эмоциональности в высказываниях» [11, с. 70], т. к. нейросеть не рассуждает самостоятельно. Описание преимуществ и недостатков в центральной части текста удается ИИ достаточно хорошо, но преподаватель может отличить авторское рассуждение от машинного, т. к. на занятиях уже проводилась устная дискуссия с аргументами и контраргументами, и, как правило, студенты используют в письме отработанный, зафиксированный речевой материал в тетради. Нейросеть, напротив, пишет поверхностно, не ссылаясь на определенные источники, цитаты, материалы. В сгенерированном ИИ тексте встречается много смысловых ошибок и несуразиц, которых почти не бывает в написанном человеком материале.

Надеемся, что данная статья может помочь преподавателям-филологам распознать эссе, написанное ИИ. Подводя итоги всему сказанному, можно утверждать, что искусственный интеллект (ИИ), несомненно, произвел революцию в различных аспектах образования, включая процесс создания письменных текстов. Это довольно сложно, особенно с учетом того, что технология написания ИИ продолжает развиваться. Однако есть несколько характерных признаков, которые могут помочь определить работу нейросетей. Одним из ключевых показателей является «отполированное» качество текста и отсутствие слов и выражений по пройденному учебному материалу.

Мы приходим к выводу, что необходимо внедрять практические стратегии обучения иноязычному письму на занятиях и развивать не только умение критически мыслить, но и воспитывать добросовестное отношение студентов к собственному интеллектуальному труду. Важно найти баланс между использованием технологий искусственного интеллекта для повышения эффективности обучения и развитием у студентов способностей познавательного мышления. Педагоги должны предоставлять возможности для открытых дискуссий, дебатов и проектов, которые побуждают обучающихся творчески дебатировать и развивать собственные идеи.

Библиографический список


1. *Приказ Министерства образования и науки РФ* от 7 августа 2014 г. N 947. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70734812/paragraph/1:0
2. Чувильская Е.А. Методические указания для обучающихся вузов по усвоению дисциплины «Иностранный язык (немецкий)». *Молодой ученый*. 2015; № 15.2 (95.2): 75–80.
3. Бессонова Е.В., Кириллова И.К., Тарабарина Ю.А. Методика подготовки эссе в формате международных экзаменов по английскому языку. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2020; № 1 (224): 72–79.
4. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 2: 276–301.
5. Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023; Т. 11, № 1: 6–23.
6. Есенин Р.А. Психологические вызовы цифровой реальности: ИИ сегодня и его зона ближайшего развития. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023; Т. 11, № 2: 121–128.
7. Stieler W. *Künstliche Intelligenz Ki, schreib meine Thesis! Welchen Einfluss ChatGPT auf die Bildung haben könnte. Mit Technologie Review*. Available at: https://www.heise.de/hintergrund/KI-schreib-meine-Thesis-Welchen-Einfluss-ChatGPT-auf-die-Bildung-haben-koennte
8. *Wie betrüge ich mit einer KI?* 25. Januar 2023 von Hessi. Available at: https://hessburg.de/category/it/sicherheit/
9. Knäpper N. KI-Texte erkennen: 6 kostenlose und kostenpflichtige Tools. *OMR Reviews*. 2023; 30 мая. Available at: https://omr.com/de/reviews/contenthub/ki-texte-erkennen
10. Петрушова С. Блеск и нищета искусственного интеллекта. *Московский комсомолец*. 2023; 20 июня, № 29052. Available at: https://www.mk.ru/social/2023/06/19/nazvany-riski-massovogo-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta.html
11. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Chat bots in English language education: Preliminary and young adult students. *West Nik Tambov University*. Series: Humanitarian Science. 2023; Т. 28, № 1: 66–72.


References


1. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF* ot 7 avgusta 2014 g. N 947. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70734812/paragraph/1:0
2. Chuvil'skaya E.A. Metodicheskie ukazaniya dlya obuchayuschihsya vuzov po usvoeniyu discipliny «Inostrannyj yazyk (nemeckij)». *Molodoj uchenyj*. 2015; № 15.2 (95.2): 75-80.
3. Bessonova E.V., Kirillova I.K., Tarabarina Yu.A. Metodika podgotovki `esse v formate mezhdunarodnyh `ekzamenov po anglijskomu yazyku. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 1 (224): 72-79.
4. Sysoev P.V., Filatov E.M. ChatGPT v issledovatel'skoj rabote studentov: zapreschat' ili obuchat'? *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 2: 276-301.
5. Garkusha N.S., Gorodova Yu.S. Pedagogicheskie vozmozhnosti ChatGPT dlya razvitiya kognitivnoj aktivnosti studentov. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2023; T. 11, № 1: 6-23.
6. Esenin R.A. Psihologicheskie vyzovy cifrovoj real'nosti: II segodnya i ego zona blizhajshego razvitiya. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2023; T. 11, № 2: 121-128.
7. Stieler W. *Künstliche Intelligenz Ki, schreib meine Thesis! Welchen Einfluss ChatGPT auf die Bildung haben könnte. Mit Technologie Review*. Available at: https://www.heise.de/hintergrund/KI-schreib-meine-Thesis-Welchen-Einfluss-ChatGPT-auf-die-Bildung-haben-koennte
8. *Wie betrüge ich mit einer KI?* 25. Januar 2023 von Hessi. Available at: https://hessburg.de/category/it/sicherheit/
9. Knäpper N. KI-Texte erkennen: 6 kostenlose und kostenpflichtige Tools. *OMR Reviews*. 2023; 30 maya. Available at: https://omr.com/de/reviews/contenthub/ki-texte-erkennen
10. Petrushova S. Blesk i nischeta iskusstvennogo intellekta. *Moskovskij komsomolec*. 2023; 20 iyunya, № 29052. Available at: https://www.mk.ru/social/2023/06/19/nazvany-riski-massovogo-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta.html
11. Sysoev P.V., Filatov E.M. Chat bots in English language education: Preliminary and young adult students. *West Nik Tambov University*. Series: Humanitarian Science. 2023; T. 28, № 1: 66-72.


*Статья поступила в редакцию 21.09.23*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-149-151

***Zagryadskaya N.A.,*** *Cand of Sciences(Philology), senior lecturer, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru*

**FLIPPED CLASSROOM METHOD IN TEACHING ENGLISH STYLISTICS TO PHILOLOGY STUDENTS.** The article deals with a problem of applying Flipped Classroom technique while teaching English to future teachers of the Russian and English languages. Particular attention is paid to using Flipped Classroom as a method of working at such a complex linguistic discipline as “English Stylistics”. The relevance of such work in the present days is discussed. The author gives a description of the Flipped Classroom technique, touches on its history and differentiates it from the traditional approaches to teaching. Definitions, given by various scientists are considered, their relevance to the present study is mentioned. Advantages and disadvantages of the method are outlined. The researcher reveals ways to apply Flipped Classroom work with philology students. The author shares her experience of teaching various aspects of English Stylistics with the help of the described method. Its potential in motivating students and application in distance learning is emphasized and disclosed.

*Key words:* **English Stylistics, professionally oriented learning, critical thinking, philology departments, motivation, competence, Flipped Classroom method, foreign language, distance learning, future teachers**

***Н.А. Загрядская,*** *канд. филол. наук, доц., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: ntalie@mail.ru*

# ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ПРЕПОДАВАНИИ СТИЛИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

Статья посвящена возможности использования технологии «Перевернутый класс» в преподавании английского языка будущим педагогам, обучающимся по профилю «Русский язык и иностранный язык». Особое внимание уделяется возможности применения данной технологии в преподавании аспекта «Стилистика английского языка». В статье обсуждается актуальность и своевременность использования данной технологии в современном образовании. Автор дает определение технологии «Перевернутый класс», останавливается на особенностях использования данной технологии в обучении иностранным языкам, рассматривает отличия данной технологии от традиционных подходов к преподаванию иностранного языка. Автор останавливается на особенностях преподавания стилистики при помощи данной технологии, а также делится опытом в данной области.

*Ключевые слова:* **стилистика английского языка, профессионально ориентированное обучение, иностранный язык, перевернутый класс, критическое мышление, филологическое обучение, мотивация, компетенции, профессиональное общение, дистанционное обучение**

Реалии современной жизни требуют от преподавателя высшей школы поиска новых решений непростой задачи по подготовке будущих профессионалов. В этой связи традиционные подходы к проведению занятий все чаще уступают место новым методикам, дающим возможность сделать учебный процесс более гибким и результативным. При этом необходимо помнить, что новаторские идеи могут быть использованы в сочетании с уже зарекомендовавшими себя, а использование нового не должно означать полное отрицание старого. Среди широко применяемых технологий сегодняшнего дня особое место занимает «Перевернутый класс», позволяющий оптимизировать аудиторную работу и способствующий повышению мотивации студентов. Эта технология особенно хорошо зарекомендовала себя во время пандемии в рамках дистанционного обучения. Вместе с тем ее применение не только не ограничено рамками дистанционного обучения, но позволяет усовершенствовать процесс обучения студентов в области традиционной очной подготовки. В этой связи исследование новых возможностей использования «Перевернутого класса» представляется актуальным и своевременным.

В данной статье будет рассмотрена возможность применения технологии «Перевернутый класс» в преподавании курса «Стилистика английского языка» студентам, обучающимся по программе бакалавриата, направление «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и иностранный (английский) язык». Новизна данного исследования заключается в том, что в нем предлагается авторское видение возможности применения упомянутого метода в преподавании данной дисциплины.

Объектом исследования в статье является процесс обучения «Стилистике английского языка» в ходе использования технологии «Перевернутый класс».

В качестве предмета исследования следует назвать специфику преподавания упомянутой дисциплины с использованием «Перевернутого класса».

Цель исследования заключается в выявлении и изучении возможностей использования технологии «Перевернутый класс» в преподавании «Стилистики английского языка» будущим педагогам-филологам.

Цель работы реализовывалась посредством решения ряда задач: 1) определить понятие технологии «Перевернутый класс» 2) рассмотреть преимущества и недостатки данной технологии по сравнению с традиционной организацией учебного процесса 3) изучить возможности применения технологии в преподавании «Стилистики английского языка» в сочетании с традиционной аудиторной работой.

В статье были использованы аналитический, описательный и сравнительный методы исследования.

Она расширяет понятие «Перевернутый класс», что несет определенную теоретическую значимость. Результаты исследования могут быть применены на занятиях по разным дисциплинам со студентами-филологами, что делает исследование практически значимым.

Технология «Перевернутый класс», или Flipped Classroom является в наши дни одной из наиболее широко используемых технологий преподавания. Она находит свое применение в самых разных учебных дисциплинах как в школьном, так и в университетском обучении и напрямую связана с необходимостью удовлетворения потребностей цифрового общества в новых моделях обучения. Возможности этой технологии в преподавании иностранных языков особенно трудно переоценить. В последнее время в центре внимания исследователей оказывались такие аспекты, как преподавание грамматики [1], общего курса иностранного языка [2], иностранного языка для специальных целей [3].

Возникшая в начале 2000-х в США данная технология претерпевала различные трактовки, однако ее продуктивность вряд ли может быть подвергнута сомнению. Суть метода состоит в том, что домашняя и классная работы отчасти или полностью меняются местами, то есть обучающийся изучает определенную тему при помощи онлайн-лекции или презентации, а аудиторное занятие посвящается обсуждению и отработке различных навыков. Данный метод позволяет применять полученные знания на практике и, превратив аудиторию в своего рода мастерскую, создать более благоприятные условия для совместного поиска решений и ответов на возникшие вопросы. Теоретическая модель организации обучения с использованием данной технологии, предложенная Брыксиной О.Ф., содержит такие элементы, как оптимизация ресурса времени, использование дидактического потенциала сети Интернет, вовлечение учащихся в активную познавательную деятельность [4].

Как отмечают Т.А. Сырина и Н.Г. Померанцева, «...перевернутый класс направлен на развитие таких навыков, как креативность, автономность, способность решать и рассуждать, выбирать соответствующую информацию, уметь ее объяснять и передавать благодаря интеграции цифровых технологий, которая при этом не является центральной в процессе обучения, но служит одновременно средой и гибким учебным пособием» [3, с. 5]. По мнению Е.А. Серегиной, «обучение по данной модели предполагает изменение не только роли студента, но и роли преподавателя. Главной целью становится переосмысление самим педагогом его места в образовательном процессе» [5, с. 198]. Технология также помогает развитию так называемых «мягких» навыков, необходимых для построения карьеры [3]. Т.В. Милюшенко утверждает, что «Модель «перевернутого класса» является частью более широкого педагогического течения и пересекается со смешанным обучением, проблемно ориентированным обучением и другими методами и средствами преподавания, которые отличаются большей гибкостью и обеспечивают большую активность и вовлеченность учащихся» [6, с. 12].

Как и любой метод, «перевернутый класс» имеет преимущества и недостатки [7]. К преимуществам технологии относится возможность приобщения студентов к самостоятельной работе, обучение их аналитическим навыкам и формирование критического мышления. Первичное осмысление материала без помощи преподавателя позволяет обучающимся проявлять инициативу, стимулирует познавательный интерес и формирует творческий подход к поиску необходимой информации. При этом данный метод дает возможность реализовывать персонализированный подход, при котором процесс обучения может быть организован с учетом запросов каждого обучающегося, одновременно позволяя ему развивать лидерские качества. Подготовленный материал может быть изучен в индивидуальном темпе, видеолекции и презентации при необходимости могут просматриваться значительное количество раз.

Среди определенных минусов следует упомянуть невозможность обсудить с обучающим сложные моменты непосредственно в процессе ознакомления с материалом. У некоторых студентов это может создавать ощущение неуверенности и нежелание преодолевать возникшие трудности. Студенты с недостаточно сформированной личной ответственностью могут предпринимать попытки избегать самостоятельной работы, оправдывая это непониманием сути работы и так далее. В этой связи преподавателю необходимо предвидеть сложности такого рода и заранее планировать меры по их предупреждению. Также возможно возникновение проблем технического характера, таких как отсутствие доступа к сети Интернет, сбои в работе образовательных платформ и так далее.

Применение технологии «Перевернутый класс», безусловно, усложняет работу обучающего, так как создание контента требует большого количества времени и усилий. Подготовка видеолекций, презентаций и разработка заданий для самостоятельной и аудиторной части обучения представляет собой долгий и трудоемкий процесс. Общение со студентами вне аудитории во время первичной проработки ими материала также привносит определенные сложности в ежедневный труд преподавателя. Эти непростые вопросы требуют изменений в организации и оплате труда педагогов. Однако позитивным моментом является то, что, завершив разработку контента, обучающий будет производить лишь корректировку, что является менее энергозатратной деятельностью.

Технология «Перевернутый класс» используется в преподавании самых разных аспектов иностранного языка, как практических, так и включающих отдельные теоретические моменты. Главным условием является способность заинтересовать студентов, активизировать их стремление к самостоятельному поиску знаний и формированию компетенций, необходимых в их будущей профессиональной коммуникации. Однако в подготовке студентов-филологов присутствует ряд дисциплин филологической направленности, изучаемых на иностранном языке. Речь, прежде всего, идет о профиле «Русский язык и иностранный язык» направления «Педагогическое образование», на котором обучаются будущие учителя русского и иностранного языков. Таким образом студенты не только овладевают практическими навыками коммуникации на иностранном языке, но и изучают теоретические дисциплины на иностранном языке. Вместе с тем теория не может быть оторвана от практики и, следовательно, изучаемые теоретические положения должны сопровождаться анализом и подробным разбором примеров и иллюстративного материала.

Одной из таких дисциплин является «Стилистика английского языка», ставящая своей целью познакомить студентов с современными представлениями о стилистических ресурсах и системе функциональных стилей английского языка, а также с лингвистическими методами их исследования. Кроме этого, курс должен помочь углубить лингвистическую подготовку студентов, дать знания о выразительных средствах английского языка, сформировать навыки анализа текстов разных функциональных стилей и жанров. При этом необходимо учитывать тот факт, что курс преподается студентам, имеющим богатый опыт изучения теоретических основ русского языка и способным сопоставлять и противопоставлять два изучаемых языка.

Традиционная работа со студентами в процессе преподавания курса «Стилистика английского языка» предполагает чтение лекций и проведение практических занятий. Однако специфика учебной дисциплины и особенности учебной аудитории позволяют рассмотреть возможности применения технологии «Перевернутый класс», внеся в изучение дисциплины новые идеи и способы ее освоения. Это стало особенно актуальным во время пандемии, когда обучение по всем дисциплинам осуществлялось дистанционно, и участники учебного процесса были вынуждены адаптироваться к новым для себя и сложным условиям обучения. В дальнейшем при возвращении к аудиторной работе появилась возможность сочетать привычный способ работы и особенности «перевернутого» класса, что сделало изучение дисциплины более продуктивным и способствовало повышению мотивации студентов. Положительным фактором является то, что дисциплина изучается на 4 курсе, поэтому студенты обладают значительным опытом самостоятельной работы, работы с различными видами текстов, а также командной деятельности. Являясь студентами-филологами, они имеют представление о системе функциональных стилей, выразительных средствах и классификации словарного состава русского языка. Это, безусловно, облегчает их восприятие материала на английском языке, у них появляется возможность сопоставлять и противопоставлять, сравнивать терминологию и взгляды различных лингвистических школ. Работа в «перевернутом классе» позволяет им приобщиться к исследовательской деятельности, научиться делать независимые выводы, предлагать собственное решение представленных проблем. Именно возможность для студентов самостоятельного критического анализа материала становится в данном случае доминантной причиной применения данной технологии.

Таким образом, подготовка к преподаванию курса «Стилистика английского языка» с применением технологии «Перевернутый класс» осуществлялась в несколько этапов.

На первом этапе было создано пособие по курсу, представляющее собой краткий курс лекций с разработанными к ним заданиями. В пособие вошли основные темы, заявленные в рабочей программе: Stylistics as a Branch of Linguisticds, The Theory of Functional Styles of the English Language, Classification of the English Vocabulary, Expressive Means and Stylistic Devices. При этом задания не только детально прорабатывают теоретический материал, но и предоставляют возможность пошагового анализа текстов с привлечением самостоятельно найденной информации. Наличие традиционного учебного пособия нисколько не идет вразрез с поставленной задачей. Оно стало своего рода основой курса и дало возможность проводить дальнейшую работу по «перевертыванию» класса. Лекционная часть подается как объект для самостоятельного изучения и осмысления и закрепляется при помощи вопросов и заданий, позднее обсуждаемых на аудиторных занятиях. Практические аспекты, включающие анализ текстов, разбираются в классе на основе изученного теоретического материала.

Получив содержательное наполнение курса, на втором этапе у нас появилась возможность перейти к обеспечению технической стороны процесса. Были подготовлены презентации на каждую из тем. Для некоторых разделов крупных тем, например, Expressive Means and Stylistic Devices, были представлены небольшие фрагменты видеолекций. Видеолекции и презентации были размещены в электронной образовательной среде университета. Параллельно были разработаны и размещены подробные инструкции по работе с контентом, а также терминологический глоссарий на английском языке с переводом на русский и пометками о соответствии русской и английской терминологии.

На следующем этапе обучающимся были предложены вопросы и задания для осмысления изученного материала. Задания к лекционному материалу распределяются по двум разделам. Первый раздел содержит собственно вопросы, четко коррелирующие с информацией из лекций. Они даются под заголовком What, How and Why Section. Например: *Why is important to consider the vocabulary as a system?* или *What do the ideas of patadigmaticand syntagmstic morphology consist in?* Второй раздел носит название Do your Research и включает в себя задания для осмысления узнанного и самостоятельных микроисследований. Например: *Work at least with three dictionaries and give the definition of the term slang; Work with online dictionaries. Find examples of new words that have appeared in recent years. Look for examples of their use in media texts.* В аудитории студентам предлагается ответить на вопросы, в свою очередь, задать собственные вопросы для прояснения сложных моментов, а также поделиться с одногруппниками самостоятельно найденной информацией. Основное время на аудиторных занятиях отводится на выполнение упражнений и анализ текстов. В начале изучения темы проводится разбор на уровне абзаца или сверхфразового единства. По мере продвижения вперед для анализа предлагаются фрагменты текстов разных функциональных стилей и жанров. После освоения лекционной части проводится онлайн-тестирование. Затем в качестве домашнего задания предлагается подробный анализ текста в организованных группах с последующей презентацией результатов работы в классе. Это позволяет проводить дискуссии как по изученному теоретическому, так и самостоятельно проработанному практическому аспекту.

В заключение необходимо отметить, что использование технологии «Перевернутый класс» в преподавании стилистики английского языка открывает большие возможности для совершенствования аналитических навыков будущих педагогов-филологов, а также способствует повышению их мотивации к изучению особенностей англоязычного текста. Опыт показывает, что студенты с большим интересом участвуют в самостоятельном освоении материала, активно применяют уже имеющиеся у них знания, сопоставляют языковые системы двух языков. Представляется, что поставленные в статье цели были достигнуты, задачи решены. Нам удалось рассмотреть особенности технологии «Перевернутый класс» и раскрыть потенциал ее применения в преподавании стилистики английского языка студентам, имеющим значительную филологическую подготовку. В перспективе планируется продолжить работу в данном направлении с целью создания более объемного электронного курса.

Библиографический список


1. Паймакова Е.А., Вострикова О.В. Применение модели «Перевернутый класс» в преподавании английской грамматики в период дистанционного обучения. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; № 4. Available at: https://mir-nauki.com/issue-4-2020.html
2. Лубожева Л.Н. Метод «Перевернутый класс» на занятиях по иностранному языку в вузе (алгоритм работы). *Russian Journal of Education and Psychology.* 2022; Vol. 13, № 4: 71–87.
3. Сырина Т.А., Померанцева Н.Г. Методы и технологии формирования мягких навыков на занятиях по иностранному языку для специальных целей. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2021; Vol. 9, № 5: Available at: https://mir-nauki.com/issue-5-2021.html.
4. Брыксина О.Ф. Инновационные технологии в образовании: где найти точку опоры, чтобы перевернуть урок? *Поволжский педагогический вестник.* 2015; № 3 (8).
5. Серегина Е.А. Реализация технологии «Перевернутый класс» с помощью инструментов Веб 2.0 при изучении нового материала по дисциплине «Иностранный язык». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; Ч. 1, № 3 (69): 197–201.
6. Милюшенко Т.В. *Дистанционное обучение иностранным языкам в рамках технологии Flipped Classroom.* Омск: Издательство ОмГПУ, 2017.

7. Квашина О.С., Ажель Ю.П. Анализ педагогической модели «перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2017; № 6: 108–112.

References

1. Pajmakova E.A., Vostrikova O.V. Primenenie modeli “Perevernutyj klass” v prepodavanii anglijskoj grammatiki v period distancionnogo obucheniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 4. Available at: https://mir-nauki.com/issue-4-2020.html
2. Lubozheva L.N. Metod “Perevernutyj klass” na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze (algoritm raboty). *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022; Vol. 13, № 4: 71-87.
3. Syrina T.A., Pomeranceva N.G. Metody i tehnologii formirovaniya myagkih navykov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2021; Vol. 9, № 5: Available at: https://mir-nauki.com/issue-5-2021.html.
4. Bryksina O.F. Innovacionnye tehnologii v obrazovanii: gde najti tochku opory, chtoby perevernut' urok? *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; № 3 (8).
5. Seregina E.A. Realizaciya tehnologii “Perevernutyj klass” s pomosch'yu instrumentov Veb 2.0 pri izuchenii novogo materiala po discipline “Inostrannyj yazyk”. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; Ch. 1, № 3 (69): 197-201.
6. Milyushenko T.V. *Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam v ramkah tehnologii Flipped Classroom.* Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2017.
7. Kvashina O.S., Azhel' Yu.P. Analiz pedagogicheskoj modeli «perevernutyj klass» v prepodavanii anglijskogo yazyka kak inostrannogo v tehnicheskom vuze. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2017; № 6: 108-112.

*Статья поступила в редакцию 21.09.23*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-151-153

***Mousse G.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: gnmuss@yandex.ru*
***Zbaranskaya O.E.,*** *MA student, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: zbaranskaya200593@mail.ru*

**FEATURES OF FORMING INTERDISCIPLINARY CONCEPTS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** The task of the article is to describe the specifics of the process of forming interdisciplinary concepts in younger schoolchildren. The authors present and analyze results of diagnostics of the possession of interdisciplinary concepts by 4th grade students. Based on these results, the organization of this process is justified and described. The specifics of the formation of interdisciplinary concepts lies in the formulated psychological and pedagogical conditions. Under the first condition, the method of projects is considered. It is taken into account that primary school age is the initial stage of entering into project activity, laying the foundation for mastering interdisciplinary concepts. Modeling is considered as the second condition. Modeling has a great methodological potential in the formation of interdisciplinary skills of younger schoolchildren. Such potential is revealed in the fact that such conditions are created that contribute to effective mastery of the understood, create visibility.

*Key words:* **interdisciplinary concepts, junior schoolchildren, primary education, federal educational program**

***Г.Н. Мусс,*** *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: gnmuss@yandex.ru*
***О.Е. Збаранская,*** *магистрант, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: zbaranskaya200593@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПОНЯТИЙ

Целью данной статьи является описание специфики формирования у младших школьников междисциплинарных понятий. Авторами приводятся и анализируются результаты диагностики владения учащимися 4 классов междисциплинарными понятиями. Но основе приведенных результатов обосновывается и описывается организация данного процесса. Специфика формирования междисциплинарных понятий состоит в сформулированных психолого-педагогических условий. В рамках первого условия рассмотрен метод проектов. Учтено, что младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность, закладывающим фундамент для овладения междисциплинарными понятиями. В качестве второго условия рассмотрено моделирование. Моделирование обладает большим методическим потенциалом в формировании межпредметных умений младших школьников. Такой потенциал раскрывается в том, что создаются такие условия, которые способствуют эффективному овладению понятыми, создают наглядность.

*Ключевые слова:* **междисциплинарные понятия, младшие школьники, начальное образование, федеральная образовательная программа**

Современная система образования вновь претерпевает изменения: на замену устоявшегося федерального образовательного стандарта начального общего образования внедряется новая федеральная образовательная программа начального общего образования [1].

Согласно новому документу, образовательный процесс также должен быть направлен на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов обучения. В частности, отмечается, что «в результате освоения содержания программы начального общего образования обучающиеся овладевают рядом междисциплинарных понятий» [1].

В педагогической науке нет единого подхода к определению сущности междисциплинарных понятий. С.П. Позднеева под данным термином рассматривает «понятия современной науки, способные к продуктивному употреблению в самых различных областях знания, допускающие возможность выражения в лоне логико-математических теорий и являющиеся носителями специфических методов познания» [2, с. 115]. Представленная интерпретация терминологической дефиниции является обобщенной и с применениями ко многим областям педагогической науки.

Другой подход выделяется в работах А.И. Гурьева, который рассматривает междисциплинарные понятия как уровень реализации межпредметных связей по линии образовательных функций: «понятия, возникающие в пограничных науках, получившие общенаучную значимость» [3, с. 69].

В такой концепции, с одной стороны, изучаемая дефиниция рассматривается системно, в призме комплекса межпредметных связей; с другой стороны, уточняется место таких понятий – пограничные науки. Так, можно прийти к выводу, что междисциплинарными понятиями будут являться те, которые используются в одной (или в схожей) области. Например, в гуманитарном цикле – русский язык, литературное чтение, иностранный язык.

Подобную точку зрения на изучаемое понятие развивает в своих работах О.В. Муромцева, которая в рамках межпредметных связей выделяет такой тип, как понятийные связи, «направленные на формирование понятий, общих для родственных дисциплин» [4, с. 35].

Таким образом, обобщив научных подходы, вслед за О.В. Муромцевой в данной статье под междисциплинарными понятиями мы будем рассматривать систему понятий, являющихся общеизвестными и общеупотребительными в каком-либо цикле учебных предметов начальной школы.

Однако для нашего исследования ключевыми словами являются «понятия, применимые в самых различных областях знания». Уточним, что это такие понятия, которые отражают учебные знания различных дисциплин, изучаемых в начальной школе.

В современной педагогической науке разработаны различные подходы к обучению младших школьников междисциплинарным понятиям. Т.В. Анашкина предложила систему оценки метапредметных результатов обучения в начальной школе [5]. Г.В. Белоусова рассматривала особенность использования интерактивного подхода как средства достижения метапредметных результатов обучения учащихся в начальной школе [6]. Н.Ф. Виноградова исследовала трудности формирования метапредметных результатов и пути их преодоления [7]. Т.Л. Женатова описала методические подходы к формированию междисциплинарных понятий у младших школьников [8]. Т.И. Козлова и Е.П. Полюхова выявили влияние междисциплинарного обучения на познавательно-личностное развитие младших школьников [9]. С.В. Кокоулина рассматривала возможности смыслового чтения в начальной школе для достижения метапредметных результатов обучения [10]. А.В. Юнина охарактеризовала специфику формирования регулятивных умений в процессе естественно-математического образования младших школьников [11].

Различными учеными сделаны неоднократные попытки указать на проблемы, возникающие при реализации метапредметного подхода в школьном образовании, представлены некоторые способы решения этих проблем. Но недостаточно проанализирован методический опыт в обучении междисциплинарным понятиям обучающихся на уроках в начальной школе. Исходя из этого,

невозможно увидеть, как совершенствуются методологические подходы на пути к достижению метапредметности на уроках в начальной школе, какие из них являются самыми эффективными.

Актуальность данного исследования определена методическими противоречиями в понимании и реализации метапредметного подхода в образовательном процессе начальной школы, необходимостью разработки методов и способов, а также приемов организации обучения междисциплинарным понятиям обучающихся на уроках в начальной школе.

Цель исследования – теоретически обосновать педагогические условия процесса обучения междисциплинарным понятиям младших школьников.

Объект исследования: педагогический процесс формирования у младших школьников междисциплинарных понятий.

Задачи исследования:

– провести диагностическую работу по определению уровня владения обучающимися междисциплинарными понятиями;

– описать проектную деятельность как метод овладения междисциплинарными понятиями;

– рассмотреть моделирование как средство формирования межпредметных умений младших школьников.

Научная новизна отражается в том, что обоснованы педагогические условия процесса обучения междисциплинарным понятиям младших школьников. В качестве первого условия описана проектная деятельность, в качестве второго – моделирование.

Теоретическая значимость заключается в уточнении дефиниций понятий круга «междисциплинарность», обоснован термин «междисциплинарные понятия», под которым мы рассматриваем систему понятий, являющихся общеизвестными и общеупотребительными в каком-либо цикле учебных предметов начальной школы.

Практическая значимость заключается в том, что предложен диагностический инструментарий для определения уровня владения междисциплинарными понятиями младших школьников; на основе полученных результатов сформулированы психолого-педагогические условия процесса обучения младших школьников междисциплинарным понятиям: проектная деятельность создает благоприятные условия для освоения междисциплинарных понятий; моделирование обладает большим методическим потенциалом в формировании межпредметных умений младших школьников.

Методы исследования: теоретические (классификация, синтез и обобщение научных взглядов, математическая обработка экспериментальные данных), экспериментальные (тестирование, модифицированные методики), специальные (педагогическое моделирование).

Для обоснования психолого-педагогических условий процесса обучения междисциплинарным понятиям младших школьников проведена диагностическая работа.

Опытная работа по созданию условий для овладения обучающимися междисциплинарными понятиями проводилась на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Электрозаводская средняя общеобразовательная школа» Новосергиевского района Оренбургской области в образовательном процессе 4 класса.

Диагностическое исследование проводилось в два этапа. На первом этапе использовалась стандартизованная методика для определения уровня умственного развития младших школьников Э.Ф. Замбацявичене. На следующем этапе нами использовались такие методики, как модифицированная методика «Определение понятий» (Немов Р.С.), «Исключение лишнего» (Рогов Е.И.), «Простые аналогии» (Васищев А.А.), «Классификация понятий» (Шуберт А.М., Иванова А.Я.), «Сравнение понятий» (Выготский Л.С., Сахаров Л.С.).

В результате обобщения диагностических данных выявлено, что 14% младших школьников владеют междисциплинарными понятиями на низком уровне. Такие учащиеся не могут дать верное значение понятию, допускают грубые ошибки в классификации и выстраивании аналогии. Для 48% процентов характерен средний уровень. Такие ученики допускают незначительное количество ошибок в определении некоторых понятий, однако верно проводят аналогии и исключают лишнее. Наконец, 38% младших школьников владеют междисциплинарными понятиями на среднем уровне. Такой уровень отличается тем, что дети младшего школьного возраста владеют понятийным аппаратом, умеют его использовать, знают его характерные особенности.

Таким образом, в результате диагностической работы в большей степени выявлен средний уровень владения междисциплинарными понятиями, наряду с этим отмечены обучающиеся, у которых определен низкий уровень, что обусловливает разработку комплекса заданий по формированию у младших школьников междисциплинарных понятий.

На основе полученных результатов сформулированы психолого-педагогические условия процесса обучения младших школьников междисциплинарным понятиям:

1. Проектная деятельность создает благоприятные условия для освоения междисциплинарных понятий.

2. Моделирование обладает большим методическим потенциалом в формировании межпредметных умений младших школьников. Такой потенциал раскрывается в том, что создаются такие условия, которые способствуют эффективному овладению понятиями, создают наглядность.

В рамках разработки психолого-педагогических условий за основу взяты такие междисциплинарные понятия, как жанр, закон, координаты, корень, свойство, стиль, система, строение, вещество, ткань, функция, энергия, явление. Рассмотрим специфику реализации каждого условия.

Опишем более подробно работу над проектами по творчеству С.Я. Маршака. Данный комплекс мини-проектов был реализован на обобщающем уроке по литературному чтению, посвященному творчеству С.Я. Маршака. Писатель, творчеству которого стали посвящены проекты, был выбран в результате совместной работы учителя и учеников.

По завершении работы над разделом учебника «Поэтическая тетрадь» мы подготовили выставку книг авторов, творчеству которых был посвящен раздел (С.Я. Маршак, А.Л. Барто, С.В. Михалков, Е.А. Благинина). После выставки книг мы познакомили детей с понятием «устный журнал», из каких частей он состоит, представили пример устного журнала.

Класс поделился на 2 группы по желанию:

– 1 группа, состоящая из 9 человек, занималась организацией первого проекта – выставкой «С.Я. Маршак – друг детей»;

– 2 группа составляла устный журнал по теме «Жизнь и творчество С.Я. Маршака», в эту группу входило 15 человек. В инсценировке стихотворения С.Я. Маршака «Багаж» принял участие весь класс. Таким образом, было реализовано 3 мини-проекта.

На первом этапе проекта под нашим руководством была сформулирована тема «С.Я. Маршак – друг детей». Такую тему учащиеся выбрали потому, что творчество этого поэта оказалось особенно близким детям. На втором этапе проведена экскурсия в библиотеку с целью знакомства с творчеством С.Я. Маршака. Третий этап заключался во взаимодействии обучающихся, направленном на создание и реализацию проекта. Четвёртый этап – завершающий – посвящен представлению результатов деятельности в рамках проекта.

Таким образом, возможности метода проекта в обучении междисциплинарным понятиям состояла в том, что в процессе выполнения данного проекта младшие школьники строили речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации, составляли тексты в устной форме, использовали речевые средства для решения коммуникативных задач, готовили выступление. Все это обеспечивает развитие метапредметных умений, в частности коммуникативных.

Прием моделирования реализован на уроках русского языка в процессе изучения фонетики. Целью работы стало развитие умений производить звуковой анализ слова. Рассмотрим пример реализации приема моделирование:

*Задание: произнеси слово, сделай звуковой акцент на первом звуке, охарактеризуй его. Нарисуй звуковую модель слова.*

*Действия ученика:*

*[Л'ИСА]. [Л'Л'Л'Л'ИСА]. Первый звук – [Л']. Он согласный мягкий.*

При выполнении подобных заданий необходимо учесть последовательность операций, которые отражают методику работы над фонетическими единицами на уроках русского языка в начальной школе: протяни и выдели звук, обозначь его, проверь (прочитай).

Моделирование как прием работы на уроках способствует не только развитию предметных навыков и знаний, но и формированию междисциплинарных понятий у младших школьников.

Таким образом, рассмотрены особенности обучения младших школьников междисциплинарным понятиям, под которыми понималась система понятий, являющихся общеизвестными и общеупотребительными в каком-либо цикле учебных предметов начальной школы. Результаты диагностической работы позволили сформулировать психолого-педагогические условия процесса обучения междисциплинарным понятиям младших школьников, в качестве которых рассмотрены метод проектов и прием моделирования. Метод проектов в силу своих методических и организационных возможностей позволяет так построить учебный процесс, чтобы в нем гармонично соединялись предметные знания и междисциплинарные понятия. Возможности моделирования заключаются в формировании универсальных учебных действий, позволяющих модифицировать учебный материал.

Библиографический список


1. *Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования*. Приказ Министерства Просвещения РФ от 16.11.2022 № 992. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044
2. Позднева С.П. Междисциплинарность как тотальный феномен познания XXI века: становление междисциплинарного словаря науки. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009; № 2: 114–123.
3. Гурьев А.И. *Межпредметные связи в системе современного образования*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2002.
4. Муромцева О.В. *Реализация межпредметных связей в эстетическом воспитании младших школьников*. Белгород: ПОЛИТТЕРА, 2007.

5. Анашкина Т.В. Оценка метапредметных результатов обучения в начальной школе. *Поиск.* Научно-методический журнал. 2016; № 2 (54): 37–39.
6. Белоусова Г.В. Использование интерактивного подхода как средство достижения метапредметных результатов обучения учащихся в начальной школе. *Наука сегодня: теория, методология, практика, проблематика.* Сопот: Общество с ограниченной ответственностью Диаманд Трейдинг тур, 2014: 44–48.
7. Виноградова Н.Ф. Метапредметные результаты обучения в начальной школе: трудности формирования и пути их преодоления. *Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики*. Тула: Тульское производственное полиграфическое объединение, 2022: 12–18.
8. Женатова Т.Л. Методические подходы к формированию междисциплинарных понятий у младших школьников. *Реализация образовательных и профессиональных стандартов в психологии и педагогике*. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2022: 55–59.
9. Козлова Т.И., Полюхова Е.П. Влияние междисциплинарного обучения на познавательно-личностное развитие младших школьников. *Эксперимент и инновации в школе.* 2008; № 3: 36–39.
10. Кокоулина С.В. Стратегии смыслового чтения в начальной школе для достижения метапредметных результатов обучения. *Актуальные задачи педагогики.* Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019: 48–51.
11. Юнина А.В. Формирование регулятивных умений в процессе естественно-математического образования младших школьников. *Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы.* Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2018: 112–115.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva Prosvescheniya RF ot 16.11.2022 № 992. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044
2. Pozdneva S.P. Mezhdisciplinarnost' kak total'nyj fenomen poznaniya XXI veka: stanovlenie mezhdisciplinarnogo slovarya nauki. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2009; № 2: 114-123.
3. Gur'ev A.I. *Mezhpredmetnye svyazi v sisteme sovremennogo obrazovaniya*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2002.
4. Muromceva O.V. *Realizaciya mezhpredmetnyh svyazej v `esteticheskom vospitanii mladshih shkol'nikov*. Belgorod: POLITTERA, 2007.
5. Anashkina T.V. Ocenka metapredmetnyh rezul'tatov obucheniya v nachal'noj shkole. *Poisk.* Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2016; № 2 (54): 37-39.
6. Belousova G.V. Ispol'zovanie interaktivnogo podhoda kak sredstvo dostizheniya metapredmetnyh rezul'tatov obucheniya uchaschihsya v nachal'noj shkole. *Nauka segodnya: teoriya, metodologiya, praktika, problematika.* Sopot: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu Diamand Trejding tur, 2014: 44-48.
7. Vinogradova N.F. Metapredmetnye rezul'taty obucheniya v nachal'noj shkole: trudnosti formirovaniya i puti ih preodoleniya. *Nachal'noe obrazovanie v novoj real'nosti: napravleniya razvitiya, aktual'nye problemy, luchshie praktiki*. Tula: Tul'skoe proizvodstvennoe poligraficheskoe ob`edinenie, 2022: 12-18.
8. Zhenatova T.L. Metodicheskie podhody k formirovaniyu mezhdisciplinarnyh ponyatij u mladshih shkol'nikov. *Realizaciya obrazovatel'nyh i professional'nyh standartov v psihologii i pedagogike*. Ufa: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «A`eterna», 2022: 55-59.
9. Kozlova T.I., Polyuhova E.P. Vliyanie mezhdisciplinarnogo obucheniya na poznavatel'no-lichnostnoe razvitie mladshih shkol'nikov. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2008; № 3: 36-39.
10. Kokoulina S.V. Strategii smyslovogo chteniya v nachal'noj shkole dlya dostizheniya metapredmetnyh rezul'tatov obucheniya. *Aktual'nye zadachi pedagogiki.* Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2019: 48-51.
11. Yunina A.V. Formirovanie regulyativnyh umenij v processe estestvenno-matematicheskogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Tradicionnaya i innovacionnaya nauka: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy.* Ufa: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «OMEGA SAJNS», 2018: 112-115.

*Статья поступила в редакцию 11.09.23*

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-153-155

***Zubkov A.D.,*** *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

**PRINCIPLES OF CONSTRUCTING "PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE" COURSE INTEGRATING MASSIVE OPEN ONLINE COURSE.** The paper examines effective strategies for integrating massive open online courses (MOOCs) into Professional Foreign Language education at the university level. Professional Foreign Language courses aim to build advanced foreign linguistic skills and professional expertise for such as fields business, law, medicine, engineering, etc. The balanced integration of relevant subject MOOCs can enrich these courses through expanded materials and networking at scale. However, successful implementation requires aligning learning outcomes, balancing online and in-person work, facilitating students' engagement, and personalized assessments. The paper outlines key principles and best practices for constructing a Professional Foreign Language course incorporating a massive open online course, based on learning objectives, pedagogy, and overcoming challenges. Findings provide educators an instructional framework for blending subject MOOCs with advanced language instruction focused on professional and academic contexts and skills.

*Key words:* **professional foreign language education, MOOC, blended learning, curriculum design, language pedagogy, online learning, learning outcomes**

***А.Д. Зубков****, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

# ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ПРИ ИНТЕГРАЦИИ МАССОВОГО ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН-КУРСА

В данной статье рассматриваются эффективные стратегии интеграции массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в процесс обучения профессиональному иностранному языку на университетском уровне. Курсы профессионального иностранного языка направлены на развитие языковых навыков и профессиональных знаний в таких областях, как бизнес, юриспруденция, медицина, инженерное дело и т. д. Интеграция соответствующих МООК может обогатить эти курсы за счет расширения материалов и сетевого взаимодействия. Однако для успешного внедрения необходимо согласовать результаты обучения, сбалансировать дистанционную и очную работу, обеспечить вовлеченность и персонализированную оценку. В данной статье изложены основные принципы и лучшие практики построения профессионального курса иностранного языка, включающего МООК, на основе целей обучения, педагогики и преодоления трудностей. Полученные результаты дают преподавателям основу для сочетания МООК с углубленным изучением языка, ориентированным на профессиональный контекст и навыки.

*Ключевые слова:* **профессиональное обучение иностранным языкам, МООК смешанное обучение, разработка учебных программ, языковая педагогика, онлайн-обучение, результаты обучения**

In recent years, massive open online courses (MOOCs) have risen to prominence as a new educational model for delivering affordable, scalable learning opportunities to a global audience [1–3]. MOOCs enable universities and educators to share courses and materials online for free or low cost, allowing thousands of students to enroll regardless of location or prior qualifications. As MOOCs have proliferated, their potential value for teaching and learning foreign languages has gained significant interest [4–6]. Integrating MOOCs into formal foreign language education programs holds both benefits and challenges that merit careful consideration [7; 8]. One promising application is in "Professional Foreign Language" courses, which aim to build specialized linguistic skills needed for fields such as business, law, medicine, engineering, etc. This type of advanced foreign language instruction focuses on context-specific vocabulary, communication practices, and subject knowledge [9]. The unique structure and resources of MOOCs could enrich these professional language courses in many ways. However, effectively integrating a MOOC requires addressing questions of curriculum design, student engagement, assessment, and more. This paper examines key principles and best practices for constructing a Professional Foreign Language course that incorporates content and materials from a massive open online course. It argues that with careful coordination of in-person and online learning, MOOC integration can expand access to high-quality language instruction while personalizing education and promoting deeper professional expertise. However, success requires

strategic instructional design, well-trained instructors, and solutions to challenges like student motivation and participation. The **relevance** of this study is determined by the fact that integration of MOOCs and online learning into foreign language education enables new models of teaching and learning. This study provides timely research on effective strategies for blending MOOCs into Professional Foreign Language courses, which has direct applicability for universities and educators. The **aim** of this study is to examine principles and best practices for integrating MOOCs into Professional Foreign Language courses to enhance advanced professional language proficiency through blended instruction. **Objectives** of the study are:

1) to analyze challenges and benefits of incorporating MOOCs in foreign language education;

2) to identify key considerations and principles for effective MOOC integration:

3) to outline specific instructional design and pedagogical strategies for a successful blended model;

4) to provide recommendations for language educators on constructing blended Professional Foreign Language courses.

The **subject** of this study is the integration of MOOC content and online learning activities into university-level foreign language education focused on professional linguistic skills. The **object** is the blended instruction model for Professional Foreign Language courses that incorporate a carefully selected and aligned MOOC along with tailored in-class teaching.

Successfully integrating a MOOC into a Professional Foreign Language course requires careful consideration of curriculum design, pedagogy, and learner experience. Based on an analysis of best practices, four key principles emerge:

*Principle 1: Aligning learning outcomes between the MOOC materials and course goals*

The MOOC content should be selected and sequenced to support the specific linguistic and professional skills outlined in the course learning objectives. Relying on a generic MOOC risks a disconnect between online and in-class work. The instructor must align outcomes and map MOOC modules to the curriculum.

*Principle 2: Determining optimal balance of in-person and online instruction*

The blend of MOOC and traditional learning environments should maximize the benefits of each. MOOCs can provide content delivery at scale, practice activities, and discussion forums. In-person sessions focus on communication skills, professional scenarios, and personalized coaching. Workloads and schedules should distribute appropriately.

*Principle 3: Providing personalized feedback and assessments*

MOOCs tend to rely on auto-graded quizzes. For language development, qualitative feedback on speaking, writing, and cultural fluency is essential. Instructors should supplement MOOC tests with one-on-one assessments, peer workshops, and professional role plays.

*Principle 4: Facilitating student engagement and collaboration*

MOOC platforms enable networking and peer learning. Instructors should leverage these tools and integrate MOOC cohorts into in-class teams. Collaborative projects, study groups, and shared reflection build engagement and motivation.

Applying the key principles of MOOC integration outlined above involves specific instructional design choices and strategies. The instructor must identify a MOOC that aligns with course goals in terms of skill level, professional field, and language. Quality, scope, and suitability of materials must be evaluated. To address gaps or reinforce learning, in-class sessions should include role plays, simulations, workshops, and training tailored to the profession. This enhances language fluency. Teaching a blended MOOC course is distinct from traditional instruction. Educators must receive guidance on facilitating online forums, coordinating materials, and avoiding cognitive overload. MOOCs rely on auto-graded multiple-choice tests. For a Professional Foreign Language course, varied assessment is needed, including interviews, presentations, participatory activities with qualitative instructor feedback. A deliberate approach to instructional design weaves the MOOC into on-campus learning seamlessly. With the right curricular alignment, activities, educator training, and assessment, the benefits of both online and in-person education can be achieved.

While thoughtfully integrating MOOCs into Professional Foreign Language courses can provide enriching opportunities, the approach also comes with inherent challenges. MOOCs often see very high dropout rates [10, 11]. In a blended model, instructors must actively keep students engaged with the online materials through reminders, incentives, and monitoring [12]. Some students may struggle with the digital tools and interfaces. Institutions must offer tech support and training to ensure all can access materials [13]. MOOCs tend to permit open enrollment, flexible deadlines, and self-paced learning [14]. Aligning these policies with existing university systems can prove complex. In addition, MOOC licensing costs, access to student data, and quality control require administrative planning [15; 16]. While not insurmountable, these limitations must be acknowledged and proactively addressed through student advising, technical support, policy adaptation, and instructor training. With careful design and resource allocation, MOOC integration can still effectively supplement professional foreign language education.

The integration of MOOCs into Professional Foreign Language courses holds meaningful potential to enrich and expand advanced language education. By providing a vast pool of materials, activities, and resources, MOOCs can complement and enhance existing in-class foreign language instruction focused on professional contexts. However, effectively blending a MOOC requires careful coordination guided by key principles of aligning learning outcomes, balancing online and in-person learning, facilitating engagement, and providing personalized assessments. With strategic instructional design and educator training, the benefits of scale, networking, and flexibility offered by MOOCs can be successfully combined with the skills focus, professional scenarios, and expert coaching of traditional language classes. Yet challenges such as student motivation, technology barriers, and policy differences must also be acknowledged and actively managed. This paper has outlined evidence-based best practices for constructing a Professional Foreign Language course integrated with a massive open online component. **Further research** can continue to refine our understanding of optimal activity sequencing, workload balancing, and learner support systems. But the principles presented give institutions a framework for harnessing the potential of MOOCs to expand access and enrichment in advanced professional language education. **Scientific novelty** of the study lies in providing new research and analysis on the integration of MOOCs into professional foreign language education, specifically examining the principles and instructional design considerations for effectively blending MOOCs with in-person language classes. **Theoretical significance** is determined by contributing new theoretical frameworks on aligning MOOC-based learning with advanced linguistic outcomes and professional skill development in foreign languages. **Practical significance** is in that the instructional design principles and strategies outlined provide foreign language educators with an applied model for incorporating MOOCs into their curriculum and pedagogy.

The results and recommendations outlined in this article are directly applicable in the area of foreign language education, specifically in the context of advanced Professional Foreign Language courses at the university level. More specifically, the principles and strategies proposed for effectively integrating MOOCs into these professional language curriculums can be applied by: 1) foreign language instructors and faculty seeking to incorporate online learning and leverage MOOC resources to enrich their in-class teaching, the guidelines provide best practices they can implement; 2) university administrations and decision makers exploring the adoption of blended learning models for language programs, the study provides evidence and frameworks to guide program development; 3) instructional designers and curriculum developers tasked with integrating MOOC materials into language courses, the paper outlines considerations for optimal design; 4) learning technology specialists interested in identifying appropriate platforms, tools, and support systems for blended language education; 5) language program administrators evaluating qualifications and training needs for educators teaching blended formats. In summary, the results directly inform and equip those making decisions around blended professional foreign language learning at the postsecondary program level, as well as instructors tasked with implementing such courses. The insights can shape both policy and practical teaching practices.

Библиографический список


1. Алешугина Е.А., Волохова В.В. Проектирование содержания иноязычной подготовки по направлению «Информационные системы и технологии». *Современное педагогическое образование*. 2023; № 1: 86–88.
2. Черкашина Е.И. Проектирование учебных курсов по иностранному языку для специальных целей. *Бизнес. Образование. Право*. 2023; № 1 (62): 301–308.
3. Бабаев В.Я. Проблемы формирования профессионального мировоззрения студентов вуза международного профиля средствами иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 163–165.
4. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002–1010.
5. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н., Комкова А.С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 6-1: 6.
6. Крутько Е.А., Комкова А.С., Кобелева Е.П., Агавелян Р.О. Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 6: 66–75.
7. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
8. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
10. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
11. Комкова А.С., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Крутько Е.А. Формирование метакомпетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке. Профессиональное образование в современном мире. 2020; Т. 10, № 2: 3718–3725.

12. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23–31.
13. Вахрушева О.В., Жиглев Б.А., Безукладников К.Э. Интеграция иностранного языка и специальных дисциплин как способ актуализации содержания иноязычной подготовки будущего офицера. *Язык и культура.* 2023; № 61: 127–153.
14. Миронцева С.С., Никитина Е.В. Обучение английскому языку студентов специалитета морского института в электронной образовательной среде вуза. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 8, № 3: 314–320.
15. Вовси-Тиллье Л.А., Година Д.Х., Калашникова Н.А., Кардович И.К. Интегрирование информационных технологий в образовательную среду неязыковых вузов на примере массового открытого онлайн-курса “English for advertising”. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 1: 89–91.
16. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92–100.

References

1. Aleshugina E.A., Volohova V.V. Proektirovanie soderzhaniya inoyazychnoj podgotovki po napravleniyu «Informacionnye sistemy i tehnologii». *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 1: 86-88.
2. Cherkashina E.I. Proektirovanie uchebnyh kursov po inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2023; № 1 (62): 301-308.
3. Babaev V.Ya. Problemy formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya studentov vuza mezhdunarodnogo profilya sredstvami inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 163-165.
4. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002-1010.
5. Kobeleva E.P., Matvienko E.N., Komkova A.S. Formirovanie `ekzistencial'nyh navykov studentov v processe inoyazychnoj podgotovki v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6-1: 6.
6. Krut'ko E.A., Komkova A.S., Kobeleva E.P., Agavelyan R.O. Integraciya videokontenta v process obucheniya professional'no-orientirovannomu anglijskomu yazyku v vuze. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 6: 66-75.
7. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
8. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
10. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
11. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Krut'ko E.A. Formirovanie metakompetencij studentov vuza v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty na inostrannom yazyke. Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2020; T. 10, № 2: 3718-3725.
12. Zubkov A.D. Using MOOCs to Teach Foreign Language Writing to University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 499: 23-31.
13. Vahrusheva O.V., Zhiglev B.A., Bezukladnikov K.`E. Integraciya inostrannogo yazyka i special'nyh disciplin kak sposob aktualizacii soderzhaniya inoyazychnoj podgotovki buduschego oficera. *Yazyk i kul'tura.* 2023; № 61: 127-153.
14. Mironceva S.S., Nikitina E.V. Obuchenie anglijskomu yazyku studentov specialiteta morskogo instituta v `elektronnoj obrazovatel'noj srede vuza. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 8, № 3: 314-320.
15. Vovsi-Till'e L.A., Godina D.H., Kalashnikova N.A., Kardovich I.K. Integrirovanie informacionnyh tehnologij v obrazovatel'nuyu sredu neyazykovyh vuzov na primere massovogo otkrytogo onlajn-kursa “English for advertising”. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 1: 89-91.
16. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92-100.

*Статья поступила в редакцию 19.09.23*

УДК 37.015

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-155-158

***Ikonnikova A.N.**, senior lecturer, NEFU (Yakutsk, Russia), E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*

**TRAINING STUDENTS IN SOCIO-POLITICAL TRANSLATION (NATIONAL-REGIONAL COMPONENT).** The article deals with an issue of determining the form and content of teaching socio-political translation in a regional context. Based on the study of scientific and methodological literature, principles that should underlie the development of didactic materials for students studying in the direction of “Foreign Regional Studies» are defined. The general didactic principles include accessibility, awareness, activity, personality-oriented direction, strength, clarity, and systematicity. These principles are aimed at making the learning process effective and engaging for students. The specific methodological principles include integration and differentiation, interdisciplinary connections, and consideration of the native language. These principles help to ensure that students develop a deep understanding of the socio-political issues they are translating. Each principle is described and explained in detail. As the impact of scientific and methodological literature consideration, the principles under discussion have been clarified and provide a solid foundation for developing didactic materials for students studying in the field of “Foreign Regional Studies”. The implementation of didactic principles begins with the stage of curriculum planning, continues with the compilation of teaching aids, the development of linguistic didactic material and directly in the educational process.

*Key words:* **socio-political translation, teaching, general didactic principles, specific methodological principles, content selection, communication**

***А.Н. Иконникова,** доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: an.ikonnikova@s-vfu.ru*

# ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ (НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ)

В статье рассматривается вопрос определения формы и содержания обучения общественно-политическому переводу в региональном контексте. Изучение научно-методической литературы позволило выделить принципы, которые должны лежать в основе разработки дидактических материалов, для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение». Среди общедидактических принципов описаны принцип доступности, сознательности, активности, личностно ориентированной направленности, прочности, наглядности, систематичности. К частнометодическим отнесены принципы интеграции и дифференциации; междисциплинарных связей; учета родного языка. Представлено описание и сущность каждого из перечисленных принципов. Их реализация начинается с этапа планирования учебной программы, продолжается при составлении учебно-методических пособий, разработке лингводидактического материала и непосредственно в учебном процессе.

*Ключевые слова:* **общественно-политический перевод, обучение, общедидактические принципы, частнометодические принципы, отбор содержания, коммуникация**

В период масштабной трансформации, в условиях появившихся вызовов необходимо актуализировать процесс и содержание обучения иностранным языкам в современном вузе. С учетом сокращающегося объема устной коммуникации актуальность переводческой деятельности в письменном виде сохраняется. Помимо объективных факторов, регулярное обновление содержания образования содержится в Национальной доктрине образования до 2025 г. Необходимость поиска актуальных форм и содержания иноязычного образования в языковом вузе обусловила актуальность данного исследования. Нами был изучен процесс текущей языковой подготовки обучающихся по направлению 41.03.01 Зарубежное регионоведение в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова и рассмотрены возможности его актуализации с учетом области профессиональной деятельности выпускников и предложений работодателей по совершенствованию подготовки. На основе анкетирования выпускников, с учетом специфики их профессиональной области был выделен общественно-политический дискурс как один из наиболее широко применяемых в профессиональной деятельности. Для актуализации формы и содержания процесса языкового обучения студентов-регионоведов были рассмотрены методологические основы курса «Общественно-политический перевод».

Целью данного исследования является выделение общедидактических и частнометодических принципов обучения общественно-политическому переводу в контексте региона с учетом особенностей обучающихся и выявленных трудностей. Для достижения поставленной цели были выполнены задачи, основными из которых являлись следующие: определение педагогических условий обучения студентов общественно-политическому переводу, которые не являются лингвистами, но на своих рабочих позициях выполняют переводческую деятельность в условиях реальной коммуникации, одновременно играя роль полноценного участника коммуникации и переводчика; выделение частнометодических принципов обучения общественно-политическому переводу, которые позднее легли в основу разработки содержания курса, дидактического материала, сценариев для игрового моделирования на всех этапах обучения и должны быть системно реализованы в учебном процессе. Овладение английским языком – процесс долгий и многоаспектный. Одним из критериев успешности его освоения является четко построенная методика обучения, основанная на реализации общедидактических и частнометодических принципов обучения с учетом *языковых* (естественный билингвизм, интерференция родного языка), *психологических* (сдержанность, инертность, нерешительность, предпочтение коллективной формы работы), *духовно-нравственных* (семейные, традиционные ценности, связь поколений) особенностей обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты легли в основу языкового модуля по общественно-политическому переводу в контексте региона для нового профиля подготовки «Американские и азиатские исследования».

Зарубежные исследователи, в отличие от российских ученых, не выделяют принципы обучения как базовую категорию. Они учитывают лингвистические, психологические и дидактические факторы в изучении иностранного языка. Российские ученые традиционно признавали принципы основными факторами эффективного обучения, в частности переводу. Среди отечественных методистов, рассматривающих принципы обучения как основные понятия, выделяют Г.В. Рогову, Н.И. Гез, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина и др. Принципы выявляют основные закономерности обучения и разработаны для определения стратегии и тактики обучения. Е.И. Пассов обозначил, что без точного представления о принципах обучения невозможно решить ни одну проблему – выбор правильных методов работы, упражнений и т. д. Неграмотно подобранные принципы приведут к ухудшению качества овладения навыками перевода. Перевод – это довольно сложный вид речевой и мыслительной деятельности, подразумевающий наличие у человека специфических умений и знаний и происходящий в большей мере в интуитивной форме. В процессе получения нужных знаний формируется интуитивная способность осуществлять переводческую деятельность. Обучать переводу необходимо как особой дисциплине, что является признанным во многих учебных заведениях, которые ведут подготовку переводчиков. В силу этого так важно изучить принципы, которых следует придерживаться в процессе обучения общественно-политическому переводу [1, с. 145].

Обучающиеся по направлению «Зарубежное регионоведение» не являются специалистами-переводчиками, но в силу различных обстоятельств в своей профессиональной деятельности часто вынуждены оказывать коммуникативное посредничество, соответственно перевод для нашей фокус-группы имеет прикладное значение – происходит формирование важных переводческих умений, навыков. Также обучение способно оказывать влияние на лингвистические и общеобразовательные способности личности. Обучение переводу позволяет обучающимся научиться замечать тонкости семантики, особенности и свойственные черты английского языка.

Дисциплина «Общественно-политический перевод» направлена на предоставление обучающимся совокупности знаний, развитие переводческих компетенций, приобретение опыта перевода текстов общественно-политического дискурса. В результате формирования переводческих компетенций формируются и развиваются следующие навыки: внимательность, чувство ответственности; умение быстро находить решения, делать выбор; навык пользоваться справочниками и дополнительной литературой, языковыми корпусами, информационно-справочными электронными ресурсами; умение отыскивать и сопоставлять различные лингвистические данные. Под профессионализмом переводчика понимается наличие у него целого комплекса навыков и умений, таких как быстрота реакции, широкие познания в области энциклопедических знаний, высокая культура, коммуникабельность. Перечисленные компетенции отображаются в двух языках и двух культурах. Данный тезис актуален для студентов-регионоведов, так как они являются специалистами, готовыми к осуществлению международного сотрудничества с пониманием исторических, политических, социальных, геополитических процессов. Новизна проведенного исследования заключается в том, что в работе по развитию переводческой компетенции студентов, обучающихся по направлению «Зарубежное регионоведение», при анализе методологических основ и актуализации содержания дисциплины «Общественно-политический перевод» используется регионально-этнический подход, который подразумевает овладение иностранным языком путем отражения специфики региона и ценностей этноса обучающихся.

В процессе анализа научно-методической литературы было выявлено, что в российской и зарубежной практике нет единства мнения относительно формулировки и содержания принципов обучения. Ряд ученых в основе классификации выделяют базовые науки – лингвистику, психологию и дидактику – и делят принципы на дидактические, психологические, методические и лингводидактические. Основная часть методистов придерживаются деления принципов на методические и общедидактические. Методические принципы делятся на общеметодические и частнометодические.

Перечень методических принципов у разных ученых меняется, исходя из выбранного ими подхода к обучению. Общедидактические принципы российской педагогики отражают положения, которые применимы при обучении любому предмету [2, с. 24].

Среди общедидактических выделяют следующие принципы: активности; доступности; личностно ориентированной направленности; наглядности; систематичности; сознательности; прочности. Общедидактические и частнометодические принципы при обучении переводу взаимосвязаны и дополняют друг друга, что дает возможность изучать их в качестве комплексной системы [3].

Рассмотрим каждый из принципов более детально. Под принципом доступности понимаются реальные возможности и способности обучающихся, возрастные особенности, что реализуется в выборе материала, понятного по объему и содержанию. Доступность материала определяется эмпирическим способом с учетом опыта и знаний обучающихся. Использование данного принципа означает поступательный переход от легкого к более сложному, навыки и умения обучающихся совершенствуются по мере роста сложностей. Для достижения эффективности обучающего процесса преподаватель должен отрабатывать языковой материал в структурах, которые будут доступны обучающимся, рационально распределять объем информации для самостоятельного изучения.

Принцип сознательности основан на сознательном использовании навыков перевода. Этот принцип подразумевает, что обучающиеся не только должны осознавать содержание речи, но и элементы, из которых она состоит. Усвоение вариантов использования единиц речи формирует основы для успешного владения навыками общественно-политического перевода. Так, А.Н. Щукин указывает, что вначале формируется осознание свойств языковых единиц и порядка их оформления, затем в ходе тренировочного процесса образуется автоматизм их использования в речи. Некоторые ученые указывают, что такое понимание принципа сознательности носит одностороннюю направленность. Например, А.А. Миролюбов считает, что использование этого принципа означает не только сознательное применение языковых средств, но и понимание социокультурных особенностей страны изучаемого языка.

Принцип активности относится к интеллектуальной деятельности обучающихся, которая выражается во взаимодействии всех психических процессов, в особенности внимания, памяти, мышления. Активность обучающихся определяется их целями, интересами, предпочтениями, мотивацией. Традиционно выделяется интеллектуальная активность (может быть достигнута благодаря постановке и разрешению проблемно ориентированных коммуникативных задач); эмоциональная активность (достигается путем развития и активизации в процессе обучения эмоционального интеллекта обучающихся); речевая активность (формируется в процессе межличностного общения). Преподавание перевода – процесс обмена, студенты являются и рецепторами, и активными участниками [4]. Принцип активности подразумевает предоставление информации в проблемном поле, что формирует условия для сравнения, наблюдения, размышления. Для реализации принципа эффективны следующие инструменты: ролевые игры, творческие задания, конференции, деловые игры. Принцип профессиональной направленности основывается на тщательном отборе содержания языкового материала, а также на выборе методов и форм работы с учетом направления профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности студентов [5, с. 20].

Среди других дидактических принципов в контексте личностно ориентированного подхода к обучению выделяется принцип личностно ориентированной направленности обучения. На основании этого принципа считается, что обучающийся является творческим, активным субъектом образовательного процесса. Реализация этого принципа, по мнению А.А. Миролюбова, означает обучение английскому языку с учетом развития личности обучающегося, его наклонностей, интересов. При этом растет значение и характер самостоятельной работы, применение новых технологий обучения, которые влияют на разработку самостоятельности в решении практических задач [6, с. 238].

Благодаря соблюдению принципа прочности обучающиеся приобретают знания, умения, навыки общественно-политического перевода, происходит их закрепление в ходе образовательного процесса. Принцип прочности основан на запоминании изученного материала и его использовании в разных коммуникативных ситуациях. Прочность формируется благодаря доступному изложению, применению различных тренировочных упражнений, самостоятельной работы, написанию диктантов. Необходимо, чтобы изучаемый материал повторялся в течение всего процесса обучения общественно-политическому переводу.

Исследователи считают, что принцип наглядности является главным в обучении. Важность его использования в обучении переводу объясняется превалированием над чувственным восприятием абстрактного мышления, такой переход возникает в процессе познания мира. Использование визуальной опоры, инфографических материалов полезно для лучшего понимания, осознания обучающимися предмета перевода. Наглядность бывает языковой и неязыковой. На первом плане должна быть языковая наглядность [7, с. 21], которая понима-

ется как отображение коммуникативно-смысловой функции языка в речи, показ схем, таблиц, а также демонстрация языковых явлений. Неязыковая наглядность означает средства и способы создания учебной ситуации в виде использования презентаций, видео, фильмов, инфографических материалов. Языковая наглядность позволяет активизировать социокультурную среду вуза, задействовав все возможности учебно-воспитательного процесса. Принцип наглядности должен присутствовать на всех этапах образовательного процесса.

Изучение языка как системы, которая содержит в себе элементы разных уровней, является реализацией принципа систематичности. В контексте обучения общественно-политическому переводу принцип систематичности реализуется в единстве фонетики, лексики, грамматики. Перечисленные аспекты подвергаются интерференции родного языка в условиях исторически сложившегося русско-якутского билингвизма, соответственно последовательность формирования практических переводческих навыков и умений приобретает еще большую актуальность. Обучение общественно-политическому переводу должно включать в себя ряд последовательных этапов, быть непрерывным, в таком случае оно будет приносить положительный результат. При нарушении последовательности процесс усвоения материала замедляется.

Далее рассмотрим методические принципы, которые также должны соблюдаться при обучении общественно-политическому переводу. Они подробно описывают, уточняют особенности обучения английскому языку. И.А. Зимняя обозначила, что эти принципы разноплановы, на некоторых из них основывается весь процесс обучения, другие принадлежат к определенному виду речи, а третьи существенны и важны для конкретной области изучения языка. К частнометодическим традиционно относят следующие принципы: интеграции и дифференциации; междисциплинарных связей; учета родного языка.

Смысл принципа интеграции и дифференциации заключается в том, что необходимо в комплексе овладевать всеми видами и аспектами речи, их компонентами с учетом специфики и соблюдать принцип отказа от механического заучивания терминов. Вместо традиционного заучивания списков терминов из той или иной области необходимо обучать студентов умению работать с терминологией [8, с. 63]. Поэтапное изучение языкового материала с опорой на знания разных предметных областей и их использование в области перевода традиционно считается принципом междисциплинарных связей. Общественно-политический перевод – это работа с большим количеством разноплановых и разнотематических текстов, объединенных понятием «публицистический стиль», при работе с которым задействованы справочно-информационные ресурсы, национальные корпусы языков, различные тематические словари по областям науки.

Принцип учета родного языка заключается в опоре на родной язык, проводится сравнение и анализ двух языковых систем, устанавливаются сходства и различия между ними. Вполне логично обратить внимание на такие процессы, как интерференция родного языка и перенос значений. В процессе обучения общественно-политическому переводу в региональном контексте принцип учета родного языка является крайне актуальным, так как возникающая интерференция часто снижает качество перевода. В данном случае можно говорить о параллельном развитии языковой компетенции сразу в трех языках (русском, английском, якутском).

Исследователи отмечают, что при одинаковых явлениях родного и иностранного языка происходит перенос родного языка в новую парадигму общения. В процессе обучения общественно-политическому переводу реализация данного принципа существенно оптимизирует изучение языка, особенно при освоении безэквивалентной лексики, лакун, неологизмов, сложных грамматических конструкций, отсутствующих в языке оригинала или в языке перевода.

При обучении устному переводу в общественно-политическом дискурсе существует принцип контекстуализации, или отбора содержания, который означает проведение перевода в границах социокультурного контекста в соответствии со сложившейся ситуацией взаимосвязи между культурами. Глубокое понимание, например, геополитической напряженности влияет на отбор и применение не только языковых средств, но и способов перевода, позиций специалиста, осуществляющего переводческое посредничество. Контекст помогает глубже понимать оригинальный текст и, как итог, от этого зависит эффективность устного перевода. Соблюдение данного принципа способствует аутентичности профессионального взаимодействия с учетом всех критериев устного перевода.

В условиях осуществления общественно-политического перевода ярко проявляется принцип интеракциональности, который реализуется в развитии интеракциональной компетенции. За счет нее участник коммуникации может определять разные специфические особенности участников коммуникации. К таковым особенностям относятся психологические, национальные и социальные аспекты. При реализации интеракциональности происходит осмысление механизмов речи, разработка когнитивных, медиативных стратегий. Обучающиеся в большей степени способны анализировать ситуацию, в которой требуется присутствие межкультурного посредника. Интеракцию часто соотносят с медиацией и считают важным элементом подготовки к переводческой деятельности.

Принцип интеллектуальной активности означает моделирование максимально посильной интеллектуальной нагрузки обучающихся как на этапе учебных действий, так и на реализующе-контрольном этапе при выполнении профессионально ориентированных контекстных задач. Для реализации данного принципа эффективны упражнения, в которых обучающимся предлагается выполнить задания, учитывающие различные характеристики региона (климатические особенности, социально значимые вопросы, крупные экономические проекты, знания о промышленности и горнодобывающей отрасли, векторы развития международного сотрудничества и т. д.), способствующие развитию общей подготовки. Кроме того, за счет упражнений, разработанных с использованием онлайн-инструментов, и размещения дидактических материалов в электронной образовательной среде вуза у обучающихся формируется самоконтроль и самоподготовка.

Таким образом, планируя обновление основной образовательной программы в части предметного содержания по дисциплинам, стало уже традиционным обращаться к выпускникам и работодателям для обеспечения обратной связи. В результате осуществления обратной связи было выявлено, что общественно-политический дискурс является актуальной областью профессиональной деятельности выпускников-регионоведов, которые привлекаются в рамках своих должностных обязанностей к осуществлению переводческой деятельности, при этом сами остаются активными участниками встреч и переговоров. Основной массив информации, с которой работают выпускники, имеет регионально-ориентированный характер.

В заключение следует отметить, что анализ и учет методических и частнометодических принципов при конструировании процесса языкового обучения по направлению подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение способствует обучению студентов грамотно осуществлять переводческое посредничество в рамках общественно-политического дискурса, которое часто без должного внимания проводится интуитивно на основе имеющегося опыта и не всегда реализуется эффективно.

При планировании обновления предметного содержания по дисциплине «Общественно-политический перевод» первоначально были выделены трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе овладения иностранным языком и в процессе перевода. В качестве общих выводов на основании проведенной работы были сформулированы частнометодические принципы, имеющие отношение и позволяющие повысить эффективность обучения общественно-политическому переводу в региональном контексте. В рамках данного исследования для последующего использования в процессе разработки учебно-методических и дидактических материалов по дисциплине «Общественно-политический перевод» определены принципы активности, доступности, сознательности, наглядности, систематичности. В ходе преподавания любого предмета они наполняются определенным содержанием. В процессе языковой подготовки обучающихся по направлению «Зарубежное регионоведение» отбор содержания производится с учетом профессиональной направленности образовательной программы с обязательным включением профессионально маркированных материалов, имеющих социокультурную и региональную значимость. Методические принципы служат для описания и конкретизации особенностей обучения общественно-политическому переводу. Среди частнометодических принципов обучения выделены и реализуются принцип интеграции и дифференциации, принцип междисциплинарных связей, принцип учета родного языка. Все вышеперечисленные принципы дали возможность качественно произвести отбор профессионально направленного учебного материала, определить последовательность его размещения в курсе «Общественно-политический перевод» в электронной образовательной среде СДО СВФУ. Перспектива дальнейшего исследования видится в актуализации критериев оценки качества перевода в рамках общественно-политического дискурса и критериев оценки результатов обучения общественно-политическому переводу в региональном контексте.

Библиографический список


1. Казакова Т.А. *Практические основы перевода. English – Russia*. Москва – Санкт-Петербург: Союз, 2020.
2. Корнеева Л.И., Белозерова А.А., Жданова Д.Е. и др. *Теоретико-методологические основы подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в вузе (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры)*: монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022.
3. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам*: учебно-методическое пособие. Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017. Available at: Режим доступа: http://uss.dvfu.ru/
4. Королева Д.Б. Современные подходы к организации обучения переводу. *Современная педагогика*. 2015; № 7. Available at: https://pedagogika.snauka.ru/2015/07/4500
5. Корнеева Л.И., Обвинцева О.В., Томберг О.В., Игнаткова С.В. *Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе:* монография. Екатеринбург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2016.
6. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС, 2019.

7. Сакаева Л.Р. *Методика обучения иностранным языкам:* учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки». Казань: КФУ, 2016.
8. Троицкий Д.И., Степанова М.М. Принципы обучения студентов-лингвистов основам технического перевода. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019; Т. 8, № 29: 57–67.

References

1. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda. English – Russia.* Moskva – Sankt-Peterburg: Soyuz, 2020.
2. Korneeva L.I., Belozerova A.A., Zhdanova D.E. i dr. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki uchitelej i prepodavatelej inostrannogo yazyka v vuze (uroven' bakalavriata, magistratury, aspirantury)*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2022.
3. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam*: uchebno-metodicheskoe posobie. Vladivostok: Dal'nevostochnyj Federal'nyj universitet, 2017. Available at: Rezhim dostupa: http://uss.dvfu.ru/
4. Koroleva D.B. Sovremennye podhody k organizacii obucheniya perevodu. *Sovremennaya pedagogika*. 2015; № 7. Available at: https://pedagogika.snauka.ru/2015/07/4500
5. Korneeva L.I., Obvinceva O.V., Tomberg O.V., Ignatkova S.V. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki lingvistov-perevodchikov v vuze:* monografiya. Ekaterinburg: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya Ural'skij federal'nyj universitet im. pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina, 2016.
6. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: `ETS, 2019.
7. Sakaeva L.R. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam:* uchebnoe posobie dlya studentov Instituta matematiki i mehaniki im. N.I. Lobachevskogo po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki». Kazan': KFU, 2016.
8. Troickij D.I., Stepanova M.M. Principy obucheniya studentov-lingvistov osnovam tehnicheskogo perevoda. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2019; T. 8, № 29: 57-67.

*Статья поступила в редакцию 18.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-158-160

***Kantysheva A.A.,*** *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AAKantyisheva@fa.ru*

**THE USAGE OF THE VISUAL CHANNEL OF INFORMATION PERCEPTION FOR STUDING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: INNOVATIVE APPROACHES TO TRADITIONAL TOOLS.** The study relates to a problem concerning difficulties of students' perception of educational information in foreign language classes, if the teacher does not use the visual channel of information perception. Primarily, the article defines the concept of "information channels" and their typology is given. The work classifies traditional tools of visual representation of information for foreign language classes. Positive and negative sides of these tools are considered from the point of view of their use by both teachers and students. Innovative approaches to each tool of visual representation of information are proposed to reduce or neutralize its drawbacks. The formulated approaches significantly facilitate the process of perception and memorizing of information in a foreign language for students. The article also suggests examples of effective use of the visual channel of information perception in foreign language classes and provides practical recommendations for teachers.

*Key words:* **visual channel of information perception, tool of visual representation of information, innovative approach**

***А.А. Кантышева,*** *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AAKantyisheva@fa.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОГО КАНАЛА ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАДИЦИОННЫМ СРЕДСТВАМ

Исследование затрагивает проблему, связанную со сложностью восприятия студентами учебной информации на занятиях по иностранному языку, если преподаватель не задействует визуальный канал восприятия информации. Сначала в статье дается определение понятия «каналы информации» и приводится их типология. Далее перечисляются и классифицируются традиционные средства визуального представления информации на занятиях по иностранному языку. Затем рассматриваются положительные и отрицательные стороны указанных средств с точки зрения их использования как преподавателями, так и студентами. Предлагаются инновационные подходы к каждому средству визуального представления информации для уменьшения или нейтрализации его недостатков. Разработанные подходы значительно облегчают учащимся процесс восприятия и запоминания информации на иностранном языке. Также в статье приведены практические примеры эффективного использования визуального канала восприятия информации на занятиях по иностранному языку и даны рекомендации для преподавателей.

*Ключевые слова:* **визуальный канал восприятия информации, средство визуального представления информации, инновационный подход**

В процессе преподавания иностранного языка в вузе преподаватель транслирует студентам учебную информацию, используя различные каналы восприятия. В научной литературе существует много определений данного термина, приведенный ниже видится наиболее точным. Каналы восприятия – это инструменты, с помощью которых человек может воспринимать информацию [1, с. 265]. Большинство ученых склоняются к теории, что каналов восприятия информации существует только три – визуальный, аудиальный, кинестетический [2, с. 251]. Аудиальный канал связан с восприятием на слух, визуальный канал отвечает за восприятие мира «на глаз», а кинестетический, в свою очередь, зависит от тактильных или вкусовых ощущений человека [1, с. 265].

В последнее время на занятиях по иностранному языку преподаватели столкнулись с серьезными трудностями восприятия и запоминания студентами учебного материала на слух, без наглядной и привлекающей внимание визуальной поддержки. То есть использование только аудиального канала восприятия информации не способствует успешному изучению иностранного языка.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что у современных студентов, относящихся к поколению Z, наблюдается низкий уровень концентрации внимания, преобладание «клипового мышления» и визуального канала восприятия информации [3, с. 4]. Таким образом, для того чтобы учащиеся легче понимали и запоминали информацию, а также эффективно овладевали коммуникативной компетенцией, необходимо использовать на занятиях по иностранному языку средства визуального представления информации: картинки, схемы, презентации, видеофрагменты и т. п.

Однако преподаватели не всегда полностью реализуют образовательный потенциал указанных выше средств, делая их, к примеру, невыразительными, скучными, однообразными, то есть не привлекающими внимания учащихся, поэтому практически бесполезными с обучающей точки зрения.

Таким образом, цель данного исследования – доказать, что, применяя инновационные подходы, можно эффективно использовать визуальный канал восприятия информации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, значительно облегчая студентам процесс изучения и запоминания новых терминов, профессиональных реалий или грамматических явлений, а также повышая мотивацию к изучению иностранного языка в целом.

Объектом исследования является процесс взаимодействия студентов неязыкового вуза и их преподавателей на занятиях по изучению иностранного языка.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие задачи:

– определить и классифицировать традиционные средства визуального представления информации, используемые на занятиях по иностранному языку;
– выделить достоинства и недостатки указанных средств;
– предложить инновационные подходы к использованию средств визуального представления информации на занятиях;
– привести примеры применения разработанных методов с практическими рекомендациями для преподавателей.

Для выполнения поставленных задач использовались теоретические и эмпирические методы исследования, в частности анализ научных материалов по теме, наблюдение за учащимися в процессе проведения занятий, обсуждение со студентами и преподавателями их сложностей и образовательных предпочтений, а также обобщение практического опыта автора исследования.

Научная новизна исследования заключается в разработке инновационных подходов к использованию средств визуального представления информации на занятиях по иностранному языку, которые наиболее полно учитывают психологические особенности поколения Z.

Теоретическая значимость статьи заключается в доказательстве необходимости изменения традиционной методики преподавания иностранного языка в вузе с учетом особенностей восприятия информации современным поколением учащихся.

Практическая значимость статьи отражается в описании методов и упражнений, направленных на использование визуального канала информации, которые позволяют сделать занятия по иностранному языку наиболее эффективным.

Итак, прежде всего, необходимо классифицировать средства обучения с привлечением визуального канала восприятия информации, которые обычно используются на занятии по иностранному языку. Традиционные средства визуального представления информации можно условно разделить на простые и комплексные. Простые средства воздействуют только на один канал восприятия информации и являются однородными по своей структуре. Комплексные средства могут содержать в себе несколько простых средств, а также воздействовать сразу на несколько каналов восприятия. Примеры традиционных простых и комплексных средств визуального представления информации, их достоинства и недостатки представлены в табл. 1 и табл. 2.

Итак, рассмотрим, какими инновационными подходами к использованию на занятиях перечисленных средств визуального представления информации можно нейтрализовать недостатки данных средств и превратить эти средства в эффективные инструменты по освоению иностранного языка.

Первое и самое очевидное простое средство визуального представления информации – это картинки и рисунки. Для того чтобы учащиеся заинтересовались данным средством и запомнили необходимую учебную информацию, картинка должна «зацепить» их, например, отражая знакомые жизненные реалии студентов, популярных персонажей, смешные ситуации и т. п.

Для достижения данного эффекта рекомендуется создавать или искать рисунки в виде так называемых мемов. Мем – это визуальная информация или фраза, как правило, остроумная и ироническая, часто со скрытым смыслом, но она быстро получает популярность в интернет-среде <…>. Основа популярности мемов – это юмор (смешное, веселое) и интрига (новое, интересное) [4, с. 87]. Таким образом, преподаватель может проиллюстрировать изучаемое правило или термин при помощи соответствующего мема, популярного на данный момент в Интернете. Эффективным будет также предложить студентам самостоятельно создать мемы на заданную тему, что не только позволит выучить необходимый материал, но и будет способствовать развитию навыка креативности.

При необходимости отразить лексические и грамматические явления в динамике, как правило, используются схемы. Наиболее подходящими для визуализации информации являются схемы в виде ментальных карт. Такая карта представляет собой ассоциативную схему, отражающую взаимосвязь между идеями, образами, связанными общим центральным понятием [5, с. 127]. Как и в случае с созданием мемов, очень полезным для учащихся будут задания, направленные на самостоятельное составление схем и ментальных карт, поскольку необходимость сокращения информации и выбора наиболее важных аспектов способствует развитию такого «гибкого» навыка, как критическое мышление.

Далее рассмотрим, как нейтрализовать недостатки следующего простого визуального средства – флэш-карточек. Первым минусом является отсутствие в большинстве программ обратной связи от студента к преподавателю, что препятствует контролю усвоения лексики учащимися. Поэтому необходимо дополнительно проверять учащихся при помощи онлайн-викторин и тестов. Кроме этого, чтобы студенты не устали от монотонного освоения флэш-карточек с лексикой, необходимо изучать одновременно не больше 10–15 терминов и иллюстрировать карточки смешными запоминающимися картинками.

Перейдем к комплексным средствам визуального представления информации. При создании собственных презентаций учащиеся часто делают их в последний момент, допуская фактические и языковые ошибки, используя примитивный дизайн. Подобный вариант развития событий возможен, если преподаватель дает типовое задание, к примеру, сделать доклад в форме презентации на определенную тему. Студент просто скачивает информацию из Интернета, помещает куски текста на слайды и зачитывает текст на занятии, практически не вникая в смысл представленного материала.

Для решения данной проблемы рекомендуется давать учащимся задания в форме творческого проекта. Использование в процессе обучения такого метода, как творческий проект, способствует повышению уровня цифровой культуры обучающихся, формированию креативного мышления и творческого потенциала, гибкости и способности принимать решения в условиях постоянных изменений [6, с. 5].

Приведем несколько примеров творческих проектов в формате презентации в соответствии с изучаемыми темами. В частности, при изучении вопросов, связанных с банковской деятельностью, студентам предлагается представить, какой бы они могли открыть банк, обязательно описав его тип, функции, уникальность и т. п. Для увеличения наглядности и развития креативности желательно, чтобы учащиеся придумали оригинальное название и создали логотип.

Или, например, при изучении темы, посвященной вопросам международного бизнеса, можно предложить учащимся исследовать российский и иностранный рынки и представить проект реально существующей франшизы, которой нет в России и доказать, что ее выгодно и актуально открыть.

Однако, к сожалению, даже если студент представляет интересный творческий проект, некоторые одногруппники все равно не смотрят на слайды и не слушают говорящего. Большинство преподавателей борются с подобной ситуацией, заставляя слушателей задавать вопросы выступающим. Такая тактика, к сожалению, не всегда эффективна, поскольку вся группа часто заранее договаривается, кто кому и какие вопросы будет задавать, а в остальное время учащиеся все равно отвлекаются на собственные нужды.

Для решения упомянутой выше проблемы необходимо использовать инновационные подходы непосредственно к представлению презентаций. Одним из

Таблица 1

Достоинства и недостатки традиционных простых средств визуального представления информации.

| *Название средства* | *Достоинства* | *Недостатки* |
|---|---|---|
| Картинки, рисунки, схемы | – Лаконичность и высокая наглядность;<br>– большой выбор готовых материалов в Интернете;<br>– разнообразие программ для создания и редактирования рисунков | – Трудность поиска картинки, точно соответствующей запросу и привлекающей внимание;<br>– необходимость владения специальными программами для создания собственных картинок |
| Флэш-карточки | – Удобное изучение терминов и профессиональной лексики;<br>– облегчение процесса запоминания новых слов;<br>– автоматическое создание карточек и тестов для проверки | – Сложность контроля усвоения лексики учащимися;<br>– утомляющая студентов однообразность изучения карточек |

Таблица 2

Достоинства и недостатки традиционных комплексных средств визуального представления информации.

| *Название средства* | *Достоинства* | *Недостатки* |
|---|---|---|
| Презентации | – Уверенное владение учащихся инструментами по созданию презентаций;<br>– большое количество программ для создания презентаций и качественных готовых шаблонов;<br>– возможность одновременно использовать все простые средства визуального представления информации и видео | – Небрежное исполнение студентами заданий, связанных с презентациями;<br>– отсутствие внимания и интереса к выступающему со стороны одногруппников;<br>– не всегда уверенное владение инструментами по созданию презентаций со стороны преподавателя |
| Видеофрагменты | – Воздействие на визуальный и аудиальный каналы восприятия информации;<br>– наличие развлекательной составляющей;<br>– большой креативный потенциал для учащихся | – Сложность поиска видеоматериала с необходимым качеством подачи информации;<br>– большие трудозатраты для подготовки заданий для студентов по найденным видео;<br>– необходимость использования оборудования и знания специальных программ для создания собственного видеоматериала |

наиболее эффективных подходов является совмещение презентации в формате творческого проекта с ролевой игрой. То есть роли распределяются заранее между всеми студентами в группе, как представляющими презентации, так и теми, кто их смотрит и слушает. Например, при изучении лексики, связанной с инвестициями, часть учащихся презентует свои проекты стартапов, а остальные играют роль инвесторов, которые должны проанализировать перспективность представленных проектов и аргументированно объяснить, в какой из проектов они будут инвестировать средства. Или, к примеру, при изучении темы «Маркетинг» часть студентов получают роли сотрудников определенной организации, а другая часть выступает с проектами рекламных кампаний для их товаров.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что творческий интерактивный подход к созданию и представлению презентаций полностью решает проблему низкой вовлеченности студентов в учебный процесс, а также способствует повышению мотивации к изучению необходимых профессиональных тем и иностранного языка в целом.

Существует еще одна распространённая проблема с использованием такого комплексного визуального средства, как презентация. Преподаватели, используя на занятиях презентации для увеличения наглядности представляемого учебного материала, не всегда полноценно владеют инструментами для их подготовки, используя стандартные шаблоны, помещая слишком много текста на слайд и т. д. В подобных случаях образовательная ценность презентаций снижается. Поэтому преподавателям рекомендуется не только соблюдать общепринятые стандарты по созданию презентаций, но и постоянно развивать свою цифровую грамотность, использовать современные программы и шаблоны для того, чтобы создавать красочный интерактивный продукт.

Следующий вид комплексного визуального средства – учебное видео на иностранном языке. Использование учебных видеофрагментов всегда способствовало привлечению внимания учащихся к изучаемой теме и оживлению занятия в целом. Автором данной статьи ранее были разработаны критерии подбора качественного видео для учебных целей:

1. Соответствие языковому уровню студентов.
2. Тематическое соответствие.
3. Лексическое соответствие.
4. Аутентичность и достоверность.
5. Формат и качество воспроизведения.
7. Новизна [7, с. 63–64].

Таким образом, преподавателю необходимо подобрать видеоматериал, одновременно соответствующий изучаемой теме, лексике и уровню владения языком учащихся, при этом он должен быть озвучен носителем английского языка, качественно и относительно недавно снят. Помимо подбора соответствующего видеоролика большое количество времени занимает и подготовка заданий для учащихся. Однако важно отметить, что от качества видеоролика и заданий к нему напрямую зависит эффективность данного комплексного визуального средства в учебном процессе, поэтому затраченные преподавателем усилия обязательно окупятся.

Выше уже было упомянуто, что для учебного процесса наиболее эффективными являются видеоматериалы, озвученные носителями языка. Поэтому самостоятельное создание учащимися видеороликов не будет полноценно выполнять обучающую функцию. Несмотря на это, все же рекомендуется иногда предлагать студентам снимать небольшие динамичные клипы на заданную тему для повышения мотивации к изучению английского языка, развития творческого потенциала и создания позитивной атмосферы на занятиях.

Еще один важный момент, касающийся всех видов средств визуального представления информации, заключается в том, что для самостоятельного создания простых и комплексных средств визуального представления информации как преподавателем, так и студентами существует большое количество специальных программ. Как правило, данные программы не являются сложными и могут быть освоены достаточно быстро, самостоятельно или с помощью специалистов.

Подводя итоги, важно отметить, что цель исследования была достигнута и все задачи выполнены.

В качестве заключения целесообразно выделить следующие положения.

– Использование визуального канала восприятия информации необходимо для обучения современных студентов иностранному языку.

– Существуют как простые, так и комплексные средства визуального представления информации, которые преподаватель может применять в образовательном процессе.

– Занятия по иностранному языку в вузе становятся намного эффективнее и привлекательнее для студентов, если преподаватель применяет инновационные подходы к использованию средств визуального представления информации.

– Преподавателю рекомендуется постоянно следить за новыми тенденциями в своей профессиональной области и проходить соответствующие курсы повышения квалификации для того, чтобы быть успешным в современной цифровой образовательной среде.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в сфере преподавания иностранного языка в неязыковом вузе как для практической работы на занятиях, так и для разработки учебно-методического комплекса.

Вопросы, затронутые в статье, имеют неограниченные перспективы исследования, поскольку образовательный процесс постоянно трансформируется вслед за появлением новых технологий и программ, таких как, например, искусственный интеллект или виртуальная реальность.

Библиографический список


1. Барило С.А., Христенко А.О., Рахимов Б.А. Роль каналов восприятия в коммуникативных процессах с клиентами. *Столыпинский вестник*. 2023; № 5 (1): 263–271.
2. Щербанева А.В. Нейротехнологии в преподавании английского языка в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 249–252.
3. Бархатова Д.А., Симонова А.Л., Ломаско П.С., Хегай Л.Б. Особенности «перевернутых» учебных ресурсов для дистанционного обучения школьников. *Открытое образование*. 2021; № 25 (4): 4–12.
4. Заречнев Д.О., Федулов Б.А. Интернет-мемы как средство общения подростков в образовательной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 86–88.
5. Горлова Ю.И., Алтунина О.А. Применение ментальных карт в дистанционном обучении студентов вуза. *Ученые записки ОГУ*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021; № 1 (90): 127–130.
6. Проценко Е.Г. Реализация творческих проектов в условиях цифровизации образовательного пространства. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021; № 3: 5–18.
7. Кантышева А.А. Использование видеоканала YouTube в обучении иностранному языку студентов экономических вузов. *Современное образовательное пространство в условиях информационного общества*: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: Типография «Графикс», 2018: 63–67.


References


1. Barilo S.A., Hristenko A.O., Rahimov B.A. Rol' kanalov vospriyatiya v kommunikativnyh processah s klientami. *Stolypinskij vestnik*. 2023; № 5 (1): 263-271.
2. Scherbaneva A.V. Nejrotehnologii v prepodavanii anglijskogo yazyka v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 249-252.
3. Barhatova D.A., Simonova A.L., Lomasko P.S., Hegaj L.B. Osobennosti «perevernutyh» uchebnyh resursov dlya distancionnogo obucheniya shkol'nikov. *Otkrytoe obrazovanie*. 2021; № 25 (4): 4-12.
4. Zarechnev D.O., Fedulov B.A. Internet-memy kak sredstvo obscheniya podrostkov v obrazovatel'noj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 86-88.
5. Gorlova Yu.I., Altunina O.A. Primenenie mental'nyh kart v distancionnom obuchenii studentov vuza. *Uchenye zapiski OGU*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2021; № 1 (90): 127-130.
6. Procenko E.G. Realizaciya tvorcheskih proektov v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo prostranstva. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021; № 3: 5-18.
7. Kantysheva A.A. Ispol'zovanie videokanala YouTube v obuchenii inostrannomu yazyku studentov `ekonomicheskih vuzov. *Sovremennoe obrazovatel'noe prostranstvo v usloviyah informacionnogo obschestva*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Tipografiya «Grafiks», 2018: 63-67.


*Статья поступила в редакцию 25.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-160-163

***Magomedova S.I.,*** *Cand of Sciences(Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sakinat.0111@gmail.com*

**FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE COURSE OF STUDYING THE TOPIC "MEDICINE" IN TEACHING THE ARABIC LANGUAGE.**

The article deals with a problem of changing goals and objectives of teaching a foreign language, as well as the functions of a foreign language as a subject in connection with the changes taking place in the educational process and in the world as a whole. The problem of the need to form students' communicative competence is raised, because the task is to form a person who is able to realize his knowledge in practical activities, as well as a linguistic personality who, through the study of a

foreign language, learns both the features of different cultures and the features of their interaction. The article analyzes the concept of "communicative competence", its components, means and forms of organization of educational activities for the formation of communicative competence in the process of teaching a foreign language. The article describes the course of the lesson in the format of an interactive lesson on the topic "Medicine" (preparatory and main stage) in order to form students' communicative competence.

*Key words:* **communicative competence, skills, abilities, role-playing game, interactive session, keywords**

***С.И. Магомедова,*** *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sakinat.0111@gmail.com*

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «МЕДИЦИНА» ПРИ ОБУЧЕНИИ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается проблема изменения целей и задач обучения ИЯ, а также функций ИЯ как учебного предмета в связи с переменами, происходящими в образовательном процессе и в мире в целом. Поднимается проблема необходимости формирования у учащихся коммуникативной компетенции, т. к. перед учителями ИЯ ставится задача формирования личности, способной реализовывать свои знания в практической деятельности, а также языковой личности, познающей как особенности культур, так и особенности взаимодействия представителей разных народов в процессе изучения ИЯ. В статье рассматривается понятие «коммуникативная компетентность», средства, а также формы организации учебной деятельности для формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения ИЯ. В статье описывается ход проведения занятия в интерактивном формате по теме «Медицина» (подготовительный и основной этап) с целью формирования у учащихся коммуникативной компетенции.

*Ключевые слова:* **коммуникативная компетенция, навыки, умения, ролевая игра, интерактивное занятие, медицина, иностранный язык**

На современном этапе цели преподавания иностранного языка требуют изменения и расширения как содержания обучения ИЯ, так и его функций как учебного предмета. В связи с этим необходим поиск новых методов и способов обучения, способствующих разрешению противоречий между динамикой развития социума и мирового прогресса и традиционным способом образования, который установился в отечественных образовательных учреждениях и пока еще не идет в ногу с развивающимся мировым процессом.

В соответствии с новой гуманистической парадигмой задачами обучения ИЯ стали формирование личности, способной реализовывать свои знания в практической деятельности, а также языковой личности, познающей особенности культур и взаимодействия представителей разных народов в процессе изучения ИЯ. Решение данных задач потребовало изменения как целенаправленности обучения ИЯ, так и перехода на компетентностный подход, целью которого является формирование и развитие навыков и умений, необходимых для подготовки учащихся к реальному общению с представителями других культур в разных сферах деятельности. Это обусловливает необходимость формирования у учащихся в процессе обучения ИЯ компетенций – «совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним» [1, с. 140–142], «образовательного результата, выражающегося в подготовленности учащегося, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели» [2, с. 139], уровень которых позволит использовать ИЯ как для осуществления коммуникации в различных ситуациях общения, так и для целей самообразования. Это аргументирует и актуальность нашего исследования – необходимость подбора и описания приемов работы и заданий, способствующих формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения арабскому языку.

Цель статьи – описание хода работы подготовительного этапа и непосредственно самого хода проведения урока в формате интерактивного занятия по теме «Медицина» с целью формирования у учащихся коммуникативной компетенции. Поставленная цель предопределила решение следующих задач:

– проанализировать понятие «коммуникативная компетентность», а также средства и формы организации учебной деятельности для формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения ИЯ;

– отобрать и проанализировать лексические единицы по теме «Медицина», структурно отличающиеся от соответствующих лексических единиц и конструкций русского языка;

– описать виды заданий и методы, способствующие формированию коммуникативной компетентности у учащихся в процессе изучения темы «Медицина».

Теоретическая значимость нашей работы обеспечивается освещением проблемы необходимости проведения занятий в активной форме для формирования у учащихся коммуникативной компетенции.

Практическая значимость работы обеспечивается разработкой методических рекомендаций по подготовке и проведению занятий в данном формате в целях формирования коммуникативной компетенции.

Как известно, под **коммуникативной компетенцией** подразумевается способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в той или иной сфере деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения, что предполагает умение активно слушать, аргументировать, прогнозировать поведение партнёра, овладевать правилами приличия и этикета и т. п. [3, с. 69–70]. А.И. Гурьев подразумевает под коммуникативными умениями умение разбираться в людях, адекватно и эмоционально откликаться на поведение и состояние других людей, выбирать по отношению к каждому из партнеров такой способ общения, который наилучшим образом учитывал бы их индивидуальные особенности [4].

Успешность осуществления речевой деятельности учащимися на ИЯ в первую очередь зависит от сформированности лингвистической компетенции, предполагающей владение знанием о системе языка, правилах функционирования языковых единиц в речи, как и владение социальной, стратегической и учебно-познавательной компетенциями.

Для эффективного формирования и развития всех составляющих коммуникативной компетенции учителю необходимо взаимосвязанное и адекватное использование всех средств обучения, способствующих овладению учащимися лингвострановедческими и социокультурными знаниями и навыками. К средствам формирования лингвистической компетенции относятся учебник, рабочие тетради, предназначенные для усвоения языкового материала – лексики и грамматики, таблицы и схемы, позволяющие систематизировать изученный языковой материал, что способствует лучшему его запоминанию и активизации мыслительной деятельности учащихся. К средствам формирования социокультурной компетенции относятся аудиотексты и видеоматериалы, записанные в реальных ситуациях иноязычного общения, т. к. они содержат образцы речевых высказываний, которые используются в реальной жизни тех стран, где говорят на том или ином иностранном языке. При работе с аутентичными аудиотекстами и видеоматериалами необходимо, чтобы задания к ним предполагали реагирование на их содержание так же, как это происходит в естественных ситуациях общения.

Полат Е.С., Пассов Е.И., Беспалько В.П. и др. придерживаются мнения о необходимости широкого внедрения в процесс обучения интерактивных технологий, способствующих формированию коммуникативной компетенции [5; 6; 7]. К одной из таких технологий относится игра, т. к. она представляет собой модель общения, и ей присущи лингвистические и нелингвистические особенности процесса общения. Применение ролевых игр на уроках ИЯ прививает интерес учащихся к изучению языка, т. к. стимулирует речевую деятельность, способствует реализации основных принципов методики – активности и индивидуализации. Игры, используемые на уроках иностранного языка, могут быть подразделены на несколько групп: грамматические, лексические, орфографические, творческие, орфографические [8, с. 29–31].

Ролевая игра относится к творческим играм, в которой выделяют два основных вида: контролируемая ролевая игра и свободная.

Контролируемая ролевая игра организовывается на основе изученного текстового материала (диалоги и тексты), в процессе обсуждения которого прорабатываются нормы речевого этикета и ключевая лексика, которую учащиеся используют для составления своих вариантов диалога.

При проведении свободной ролевой игры учитель называет тему и ситуации по различным аспектам данной темы, учащиеся отбирают необходимую лексику и разрабатывают ход игры. Как и в контролируемой ролевой игре, здесь предполагается недостаточность информации, фактов для максимальной реалистичности и импровизации со стороны ее участников, которым необходимо в ходе речевой ситуации уметь реагировать на реплики собеседника и выбирать линию поведения.

Л.Г. Денисова считает свободную ролевую игру более эффективным средством обучения иноязычному общению, так как она предполагает импровизацию, т. е. активную работу воображения школьников [3, с. 69–70].

Для проведения интерактивного занятия в формате свободной ролевой игры мы находим целесообразной следующую поэтапность работы:

1. Распределение между учащимися ролей и определение речевой задачи, стоящей перед каждым из участников ролевой игры.

2. Анализ имеющейся учебно-методической литературы, арабских литературных и интернет-источников с целью поиска текстов и диалогов по данной теме.

3. Установление последовательности взаимосвязанных ситуаций речевого общения, объединенных темой «Медицина»: вызов врача, в регистратуре поликлиники, на приеме у врача, сдача анализов, в аптеке, прохождение вторичного медицинского осмотра.

4. Работа над лексическими единицами, структурно и семантически отличающимися от их эквивалентов в русском языке.

الحوار "عند الجراح"

أمس أصاب جدي رجله عند رجوعه إلى البيت بعد التنزه في الحديقة. بدأ يشكو من الألم واتصلت باستقبال المستوصف ودعوت الطبيب. بعد الساعتين جاء الطبيب.

الدكتور – نهارك سعيد يا السيد مما تشكو؟

الجد – مرحبا، أمس أثناء الجولة وقعت وقوعا شديدا والتوت رجلي، والآن يؤلمني المشي كثيرا.

الدكتور – تمدد من فضلك لأفحص رجلك. هل يؤلمك لوى الرجل في هذا الاتجاه؟

الجد – ليس كثيرا.

الدكتور – وكيف في الاتجاه الآخر؟

الجد – آه. ألم شديد.

الدكتور – نعم، هنا بعض الورم. عندك التواء وتر العضلة. ستعطيك الممرضة حقنة مسكنة أضمد رجلك وسيزول الألم بسرعة إن شاء الله لكن يجب ان تلزم فراشك في البيت.

الجد – شكرا.

مرت ثلاثة أيام لكن ثقل عليه الألم يوما بعد يوم. اتصل بالطبيب مرة أخرى وأخبرته عن حالة جدي. قال الطبيب أنه لا بد من جئت به إلى المستوصف ليفحصه مرة أخرى.

الدكتور – كيف حالك يا السيد؟

الجد – والله لا يزال يزداد الألم أكثر إلى أكثر رغم أن آخذ الحقن المسكنة يوميا

الدكتور – يجب عليك الكشف بالأشعة لإيجاد سبب الألم.

لآسف أظهرت الأشعة السينية أن رجل جدي مكسورة.

الدكتور – يقتضي الأمر إجراء عملية جراحية لك استدعي سيارة الإسعاف سيأخذونك إلى المستشفى ويدخلون في قاعة العمليات

الجد – يعني ستجرى لي عملية جراحية ويضعون الجبس؟

الدكتور – نعم

الجد – إلى متى يجب أن تظل رجلي في الجبس؟

الدكتور – الشهر على الأقل.

Из представленного диалога мы выделили следующие ключевые единицы, которые необходимо поработать как на этапе семантизации, так и на текстовом и послетекстовом этапах:

| | |
|---|---|
| 1. أدخل في المستشفى | 1. Уложить в больницу. |
| 2. أخذ الحقنة | 2. Ему сделали укол. |
| 3. أخذ إلى المستشفى بسيارة الإسعاف | 3. Увезти в больницу на скорой. |
| 4. إلى متى يجب أن تظل رجل في الجبس؟ | 4. Сколько времени нужно ходить в гипсе? |
| 5. أعطته الممرضة حقنة | 5. Медсестра сделала ему укол. |
| 6. يثقل عليه الألم يوما بعد يوم | 6. Его боль усиливается с каждым днем. |
| 7. لا يزال يزداد الألم أكثر إلى أكثر | 7. Боль все больше усиливается. |
| 8. مما تشكو؟ | 8. На что вы жалуетесь? |
| 9. يجب عليك الكشف بالأشعة | 9.Тебе нужно сделать рентген. |
| 10. يجب عليك ان تلتزم الفراش حالا | 10. Вам срочно нужен постельный режим. |
| 11. يقتضي الأمر إجراء عملية جراحية له | 11. Ему необходимо сделать операцию. |
| 12. أجريت لي عملية جراحية | 12. Мне сделали операцию. |
| 13. التوت رجلي | 13. Я подвернул ногу. |
| 14. أصاب رجله | 14. Он поранил ногу. |
| 15. يؤلمني المشي كثيرا | 15. Мне очень больно ходить. |
| 16. وقعت وقوعا شديدا | 16. Я упал и сильно ударился |

Для формирования коммуникативной компетенции посредством ролевой игры на подготовительном этапе максимальное внимание следует уделять структурному анализу текста – работе над отдельными языковыми структурами, лексикой и грамматическими конструкциями. Особое внимание следует обращать на языковые структуры, используемые в речевых действиях, разъясняя специфику их употребления, т. к. это способствует формированию речевой, социолингвистической компетенции.

В выражении أخذ إلى المستشفى بسيارة الإسعاف *Увезти в больницу на скорой* в значении глагола *увезти* употребляется глагол أخذ *взять* в сочетании с предлогом إلى, обозначающим направление движения, которые в совокупности дают значение *взять и направиться,* т. е. *отвеСти куда-либо,* включение в состав предложения названия транспорта, в данном случае بسيارة الإسعاف *на скорой помощи,* изменяет семантику словосочетания на *отвеЗти куда-либо.*

Выражение *уложить в больницу* в арабском языке передается сочетанием глагола أدخل*ввести/вносить* и предлога في в значении *внутри чего-либо*, т. е. *ввести в больницу*, в отличие от *уложить в больницу* в русском языке.

Учителю следует сопоставить и обратить внимание учащихся на глагольные конструкции, употребляемые в значении *уложить* в выражениях *уложить в больницу, уложить/укладывать спать* и *уложить в кровать* арабского языка. Так как в первом случае предполагается ввести пациента в число больных больницы, употребляется конструкция أدخل في المستشفى, в то время как конструкция *уложить/укладывать спать* вербализуется сочетанием глагола أخذ *взять* и предлога ل в значении *цель*, за которым следует лексема نوم *сон*, что образует выражение أخذ للنوم (взять для сна) *уложить спать.* В контексте выражения *уложить в кровать* употребляется глагол وضع *класть* в сочетании с одним из двух предлогов: على *на* либо في *в.*

В предложениях *Медсестра сделала мне укол* и *Сегодня мне сделали укол* в русском языке употребляется один и тот же глагол *делать,* отличие – в конструкциях предложений. Первое – простое, второе – неопределенно-личное. В арабском языке в предложении *Медсестра сделала мне укол* употребляется глагол أعطى *давать,* т. к. называется тот, кто делает (дает) укол, а в предложении: *Сегодня мне сделали укол* употребляется глагол أخذ *брать,* т. к. подразумевается получение/взятие укола кем-либо.

Наречие *больно*, употребляемое в предложениях типа *Мне больно глотать, ходить, дышать* и т. д., переводится на арабский язык посредством глаголов شعر ب، أحس ب *чувствовать* в сочетании с лексемой ألم *боль* и масдаром, вербализующим то действие, которое причиняет боль, например, أشعر\ أحس بالألم في المشي (Я чувствую боль при ходьбе) *Мне больно ходить.*

Возможны конструкции с глаголами وجع، أوجع، ألم*причинять боль* и лексемами, указывающими на орган тела, действие, которое причиняет боль, т. е. болит, например, يؤلمني رأسي (*мне причиняет боль голова) У меня болит голова.*

Анализ конструкций, отобранных нами из диалога, выявил, что словосочетания арабского языка, которыми передаются наиболее коммуникативно-ценные лексические единицы по теме «Медицина», расходятся как по своей смысловой структуре, так и по структуре с аналогичными словосочетаниями русского языка. Это подтверждает необходимость анализа языковых единиц, контекста их употребления, т. к. при передаче своих мыслей на ИЯ учащиеся, как правило, руководствуются значениями слов и словосочетаний родного языка, пытаясь строить фразы по структурно-речевым образцам, свойственным родному языку.

Выбор способа семантизации новой лексики зависит от ранее изученной лексики. Например, при семантизации глагола يؤلم *причиняет боль* целесообразно использовать способ семантизации посредством словообразования, т. к. учащиеся вначале изучают конструкцию عندي ألم في رأسي\ بطني *(у меня боль в голове, животе) у меня болит голова, живот*, в которых употребляется лексема ألم *боль.*

Этим же способом целесообразно объяснить значение глагола أجرى *проводить* в конструкции أجريت لي عملية جراحية *мне сделали операцию (для меня была проведена операция).* Со значением глагола جرى *проходить* учащиеся знакомятся еще на начальном этапе обучения. Знание значений глаголов IV породы, одним из которых является «заставлять делать то действие, которое обозначает глагол I породы», учащиеся могут самостоятельно вывести значение глагола أجرى *проводить (заставить проходить).*

Как известно, самым эффективным способом семантизации лексики считается семантизация через контекст, т. к. это формирует ассоциации, а чем обширнее ассоциативные связи слова, тем выше процент запоминания слова и разнообразнее контекст его употребления. Например, возможна семантизация лексемы دواء مسكن *обезболивающее* в контексте следующих предложений شعرت بالألم في سني. ذهبت الى الصيدلية واشتريت دواء مسكنا. تناولت دواء مسكنا وزال الالم بعد عشر دقائق. إذا اشعر بالألم» أفضل تناول دواء مسكن على ذهاب الى الطبي. «У меня заболел зуб. Я пошел в аптеку и купил обезболивающее, принял обезболивающее, и боль прошла через 10 минут. Если у меня что-то болит, я предпочитаю принимать обезболивающее, чем идти к врачу».

На этапе выработки автоматизмов и создания прочных лексических связей выполнение упражнений, направленных на закрепление новой лексики, осуществляется как на уровне слов (выразить то же самое с помощью одного слова, подобрать синонимы/антонимы к данному слову и т. д.) и словосочетаний (подобрать к существительному как можно больше прилагательных и глаголов, назвать словосочетания, в состав которых входят данные лексемы и т. д.), так и на уровне предложений (докончить предложения, соединить разрозненные части предложений и т. д.). Выполнение задания – выразить то же самое с помощью одного слова в большей степени – имеет целью не называние учащимися слова, а понимание собственно дефиниции, в которой дается контекст употребления слова, его первичное окружение, вызывающие ассоциации, связанные с этим словом. Например: يتعرض عليه الانسان مباشرة قبل اجراء له عملية جراحية. هناك النوعان كلي وموضعي. ما هذا؟ (بنج كلي) «Человек подвергается ему непосредственно перед операцией. Существует два вида: местный и общий».

Эффективными средствами развития навыков и умений употребления лексических единиц в речи являются такие задания, как задать вопросы, ответами на которые будут следующие выражения, составить рассказ, диалог, используя данные выражения.

На подготовительном этапе определяются также речевые ситуации, которые будут разыграны по теме «Медицина», например: «Вызов врача», «Осмотр больного», «В поликлинике», «Сдача анализов» и т. д., происходит распределение ролей и определение целей речевого общения каждого из участников в соответствии с ситуацией речевого общения, в которой он задействован.

После завершения работ подготовительного этапа переходим непосредственно к проведению интерактивного занятия, во время которого учащиеся осуществляют речевое взаимодействие в соответствии с ситуацией и коммуникативными намерениями, используя изученные аутентичные речевые образцы в ходе работы над текстами и диалогами. В конце урока происходит анализ и рефлексия деятельности учащихся с целью выявление образовательных и учебных результатов работы.

Библиографический список:

1. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы Международной заочной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 140–142.
2. Бодалев А.А. *Психология общения*. Избранные психологические труды. Москва – Воронеж, 1996.
3. Денисова Л.Г. К проблеме концепции интенсивного курса в условиях средней школы. Иностранные языки в школе. 1991; № 6: 69–70.
4. Гурьев А.И. Инновационные методы и приемы обучения в современном образовательном пространстве. *Мир науки, культуры, образования*. 2007; № 1: 85–87.
5. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1992; № 2.
7. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва, 1995.
8. Борисов Е.А. Влияние ролевой, коммуникативной игры на обучение английскому языку. *Иностранные языки в школе*. 2012; № 3: 29–31.

References

1. Aksenova N.I. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod kak osnova formirovaniya metapredmetnyh rezul'tatov. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 140-142.
2. Bodalev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva – Voronezh, 1996.
3. Denisova L.G. K probleme koncepcii intensivnogo kursa v usloviyah srednej shkoly. Inostrannye yazyki v shkole. 1991; № 6: 69-70.
4. Gur'ev A.I. Innovacionnye metody i priemy obucheniya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2007; № 1: 85-87.
5. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
6. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1992; № 2.
7. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva, 1995.
8. Borisov E.A. Vliyanie rolevoj, kommunikativnoj igry na obuchenie anglijskomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2012; № 3: 29-31.

*Статья поступила в редакцию 10.09.23*

УДК 616-092: 378.4-096 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-163-166

***Semenyuk T.G.**, senior teacher, Altai State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: brn.tgs@mail.ru*
***Berg V.O.**, senior teacher, Altai State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: 922kvo@mail.ru*

**EXPERIENCE OF TEACHING PATHOPHYSIOLOGY AT THE FACULTY OF FOREIGN STUDENTS.** The article deals with organization of the educational process of full-time and distance learning of foreign students at a Department of Pathological Physiology of the Altai State Medical University. In conditions of forced distance learning, teachers faced the task of high-quality implementation of the educational process. This especially affected the Faculty of foreign students, because students of the same group were in different countries with different time zones during the pandemic. The option of distance learning for foreign students proposed by the department shows the positive aspects of learning: the possibility of using modern software and hardware in teaching, an individual approach to each student, improving the Russian language among foreign students.

*Key words:* **distance education, online training, medical education, foreign students, higher education**

***Т.Г. Семенюк**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» МЗ РФ, г. Барнаул, E-mail: brn.tgs@mail.ru*
***В.О. Берг,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» МЗ РФ, г. Барнаул, E-mail: 922kvo@mail.ru*

# ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ПАТОФИЗИОЛОГИИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается методология организации учебного процесса очной и дистанционной форм обучения иностранных студентов на кафедре патологической физиологии Алтайского государственного медицинского университета (г. Барнаул). В условиях вынужденного дистанционного обучения в период пандемии COVID–19 перед преподавателями встала задача качественного осуществления образовательного процесса. Особенно это коснулось факультета иностранных студентов ввиду того, что обучающиеся одной группы в период пандемии находились в разных странах и, следовательно, разных часовых поясах. Предложенный кафедрой вариант методики дистанционного обучения иностранных студентов продемонстрировал несколько положительных сторон, таких как возможность использования при обучении современных программных и технических средств, индивидуальный подход к каждому студенту, совершенствование русского языка у иностранных студентов.

*Ключевые слова:* **дистанционное образование, онлайн-обучение, медицинское образование, иностранные студенты, высшее образование**

В 2020 году весь мир столкнулся с новой, неизвестной вирусной инфекцией – COVID-19. Пандемия затронула все сферы жизни людей на планете, в том числе и образовательный процесс. Образовательные учреждения в связи с вводимыми санитарно-противоэпидемическими мерами были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения (формат онлайн). И в связи с этим во всем мире в настоящее время дистанционная форма обучения предоставляет большую доступность к образовательным ресурсам в сравнении с традиционным образованием при условии хороших технических возможностей [1; 2]. Формат обучения онлайн не обошел стороной и медицинские вузы, обладающие, как известно, своей спецификой. Острая необходимость перехода на такой формат обучения поставила много вопросов как для преподавателей, так и для обучающихся всех категорий [3]. Особенно критично проблема дистанционного обучения проявилась в преподавании дисциплин медицинского профиля иностранным студентам. Специфика данной группы обучающихся заключалась в том, что студенты одной группы в период пандемии могли находиться в разных странах и, следовательно, в разных часовых поясах. Учитывая перечисленные выше особенности, становится очевидным, что в постоянно меняющемся мире внедрение дистанционной формы обучения является актуальной темой, в том числе в медицинских вузах, требующей своевременной адаптации образовательной системы.

Целью нашей работы явился анализ организации очного и дистанционного форматов обучения для иностранных студентов на кафедре патологической физиологии Алтайского государственного медицинского университета.

Задачи исследования:

– продемонстрировать особенности методологии и организации учебного процесса при очном и дистанционном форматах обучения у иностранных студентов;

– установить положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения с целью дальнейшего улучшения образовательного процесса.

Научная новизна состоит в том, что в статье продемонстрированы особенности очной и дистанционной форм обучения иностранных студентов по дисциплине «Патофизиология, клиническая патофизиология» в условиях вынужденных ограничений.

Алтайский государственный медицинский университет (АГМУ, г. Барнаул) проводит обучение зарубежных студентов, принимая активное участие в интеграции с международной системой высшего образования. На период 2020–2021 учебного года на кафедре проходили обучение студенты из следующих стран: 86 студентов из Индии, 48 студентов из Ирака, 42 студента из Египта и по 1 студенту из Сирии, Афганистана, Марокко, Туниса и Палестины. Представители данных стран проходили обучение по следующим специальностям: 7 групп – «Лечебное дело», 2 группы – «Стоматология» и 1 группа – «Фармация».

Дисциплина «Патофизиология, клиническая патофизиология» (далее – патофизиология) является важным связующим звеном между дисциплинами, рассматривающими физиологические процессы, протекающие в организме в нормальных условиях жизнедеятельности, такие как биология, гистология, биохимия, нормальная физиология, и клиническими дисциплинами, изучающими

клинические проявления патологических процессов (терапия, хирургия, акушерство и другие).

Учебный курс по патофизиологии разделен на модули, включающие два крупных блока: общая патофизиология и патофизиология органов и систем. Формат проведения занятий у студентов при очной и дистанционной формах обучения был одинаковым: по одному практическому занятию в неделю и лекции через неделю (так называемая контактная работа с обучающимися в соответствии с учебным планом).

Методическое обеспечение учебной дисциплины включало в себя «Методическое пособие для самостоятельной подготовки студентов к практическим занятиям», подготовленное сотрудниками кафедры, учебник «Essentials of Pathophysiology» (под редакцией C.M. Porth), а также современную электронную образовательную платформу Moodle, с размещенными на ней учебными и контрольными материалами.

Формы организации занятий очного и дистанционного форматов обучения не имели существенных отличий. В учебном графике были выделены следующие виды занятий: вводное занятие (перовое занятие в учебном плане), типовое практическое занятие и итоговое занятие (коллоквиум), посвященное контролю освоения определенного бока дисциплины [4].

Подготовка к типовому практическому занятию в обязанности студентов входила:

– повтор материала прошедшей лекции;

– изучение материала, изложенного в методическом пособии (тесты и клинические задачи);

– знакомство с материалами учебника;

– освоение терминов глоссария (словарь терминов и определений, применяемых в рамках дисциплины);

– рассмотрение дополнительных материалов на платформе Moodle (видео по теме, дополнительные презентации и схемы).

Структура типового практического занятия состояла из следующих этапов:

– входной тестовый контроль, направленный на базовую оценку освоения материала, включал 20 компьютерных тестовых вопросов по данной теме (размещены на платформе Moodle);

– разбор ситуационных задач – подразумевал рассмотрение патогенеза различных нозологий по данной теме;

– практические когнитивные навыки как элемент клинической патофизиологии, включающие в себя интерпретацию гемограмм, урограмм, электрокардиограмм, спирограмм, коагулограмм и иммунограмм;

– контроль освоения основных терминов и понятий глоссария в письменном или устном виде.

С целью контроля усвоения материала проводилось итоговое занятие (коллоквиум) после окончания каждого модуля, которое включало в себя:

– входной контроль, состоящий из 40 компьютерных тестовых вопросов по темам пройденного раздела;

– ответ на 2 экзаменационные ситуационные задачи.

Для всех групп иностранных студентов до начала пандемии обучение по дисциплине проводилось в очном формате на английском языке. Лекционные занятия входили в структуру контактной работы и проходили в лекционных залах. Практические занятия велись в следующем формате:

– входной контроль, представленный тестовыми заданиями, студенты проходили на образовательной платформе Moodle в компьютерном классе кафедры в начале занятия;

– разбор ситуационных задач, освоение практических навыков (с оцениванием в баллах) и контроль терминов глоссария проходили очно в устной и письменной формах при непосредственном участии преподавателя.

Заключительная оценка знаний осуществлялась в соответствии с Положением о балльно-рейтинговой системе кафедры, которая позволяла обеспечить объективную оценку подготовки обучающихся к текущим занятиям, а также прохождение промежуточной аттестации (экзамена). Таким образом, обучающийся в процессе освоения дисциплины набирал определенный рейтинг, выражающийся в баллах. Итоговый рейтинг у обучающегося, формирующийся по окончании освоения дисциплины, складывался из общего семестрового рейтинга (50 баллов) и экзаменационного рейтинга (50 баллов). В свою очередь, экзаменационный рейтинг включал в себя итоговое экзаменационное тестирование (10 баллов) на образовательной платформе Moodle в компьютерном классе кафедры и устное собеседование (40 баллов), которое проводилось преподавателями на экзамене.

При введении дистанционной формы обучения в феврале 2021 года с учетом нахождения студентов в разных странах и часовых поясах было принято решение создать группы в мессенджере «Вацап» с обучающимися для оперативного обмена информацией по дальнейшей организации занятий по дисциплине. Формирование таких коммуникативных групп позволяло наиболее быстро и эффективно предоставлять студентам важную информацию, несмотря на разницу во времени [5].

Для лучшего освоения материала и удобства для обучающихся структура занятий не подверглась изменению, но формат проведения и средства оценки знаний были переведены в онлайн-режим.

Лекционный материал для студентов был представлен на образовательной платформе Moodle в формате видеолекций для самостоятельного изучения. Такая форма предоставления образовательного контента позволяла прослушать, качественно законспектировать и изучить содержание лекции в удобное для студента время. Для реализации этой задачи преподаватели в короткие временные сроки провели большую работу по видеозаписи всех лекций учебной дисциплины.

Для организации проведения практических занятий в дистанционном режиме все ситуационные задачи по темам дисциплины были перенесены на платформу Moodle и интегрированы в форму, которая позволила эффективно работать студентам и преподавателям (рис. 1). Тестовый контроль также проводился на образовательной платформе Moodle.

Студенту предоставлялась возможность в течение одной недели изучить лекционный видеоматериал, решить тест и предложенные задачи из формы

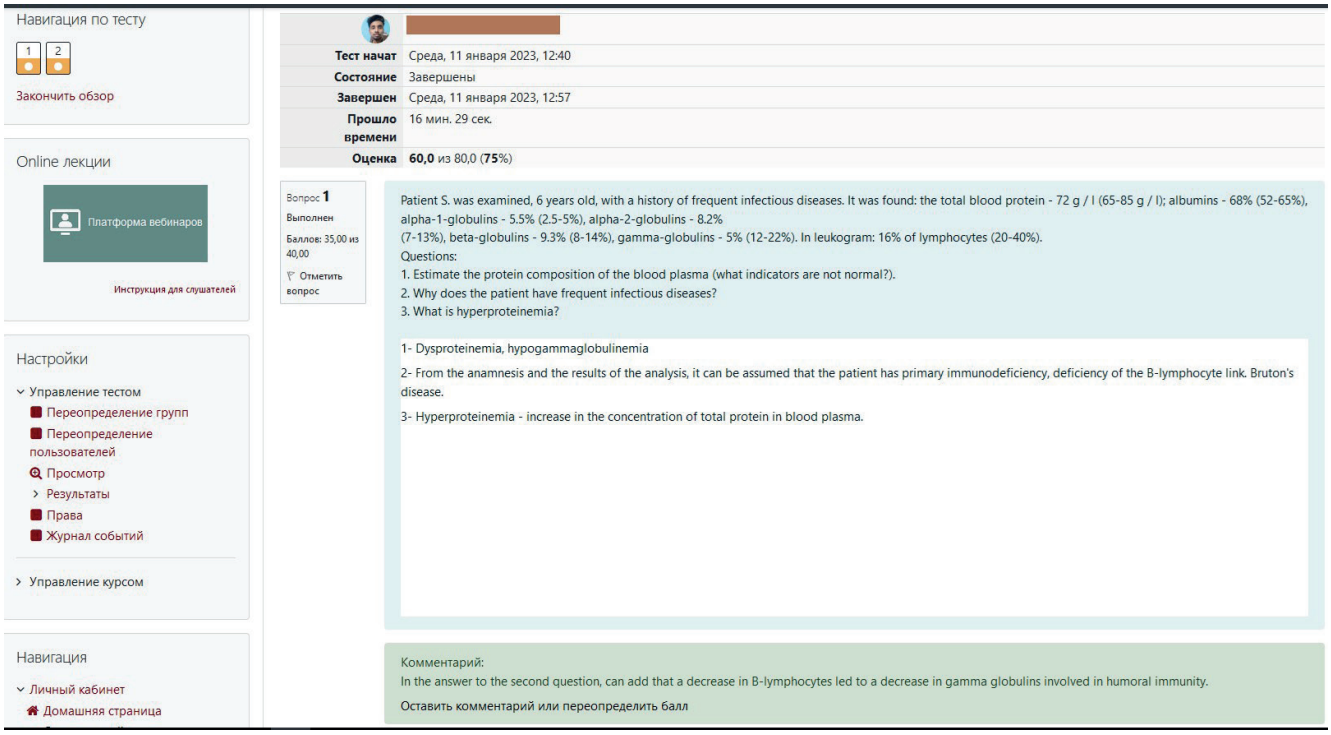



Рис. 1. Пример страницы платформы Moodle, содержащей текст задания, ответ обучающегося и оценку за выполненную работу

на платформе Moodle. В ответе на ситуационную задачу каждый обучающийся должен был опираться на знания, полученные из освоенной лекции, глоссария, учебника и дополнительных материалов. Все ответы сохранялись в электронной форме. В свою очередь, преподаватель к варианту ответа на задачу имел возможность оставить комментарий о правильности решения или вносил дополнения в ответ студента. Оценивание проводилось при помощи электронной формы. Все баллы, полученные студентом при освоении темы занятия, автоматически переносились в электронный журнал академической успеваемости студентов на сайте АГМУ.

Для непосредственного визуального контакта с обучающимися была выбрана платформа видеоконференцсвязи Zoom. При помощи данной платформы в конце каждой недели для групп обучающихся преподаватели проводили консультации для разбора наиболее сложных вопросов по теме. Преимущества данной платформы включают в себя возможность одновременного подключения большого количества студентов с аудиовизуальным контактом, демонстрацией видеоматериала, использованием интерактивной доски. Кроме того, данная платформа позволяла проводить видеофиксацию происходящего, что удобно использовать во время итоговых занятий и экзамена [6]. На консультациях студенты могли задать преподавателю интересующие их вопросы для лучшего освоения материала и подготовки к предстоящему экзамену.

На период режима дистанционного формата образовательной деятельности балльно-рейтинговая система кафедры в целом изменению не подвергалась. Экзамен проходил также в дистанционном формате. Итоговое тестирование студенты проходили на образовательной платформе Moodle самостоятельно и в отведенный временной период. Устный ответ студента оценивался экзаменационной комиссией, состоящей из 3 человек (заведующий кафедрой, доцент, старший преподаватель) в режиме онлайн на платформе Zoom.

Таким образом, организация итоговой аттестации позволила максимально исключить субъективную оценку знаний иностранных студентов.

С течением времени нами была проведена сравнительная оценка качества освоения материала по дисциплине «Патофизиология, клиническая патофизиология» в традиционном и дистанционном форматах. Оценивали два параметра, включающих успеваемость, исходя из балльно-рейтинговой системы, и посещаемость практических занятий (табл. 1 и табл. 2).

Таблица 1

Распределение успеваемости студентов по годам по итоговому рейтингу

| Форма обучения | Оценки | | |
|---|---|---|---|
| | «5» | «4» | «3» |
| Очная (2018–2019 гг.) | 16% | 67% | 17% |
| Дистанционная (2020–2021 гг.) | 37% | 45% | 18% |

Как видно из табл. 1, доля иностранных студентов, освоивших дисциплину на «5» (отлично), увеличилась при дистанционном формате. Количество студентов, чей итоговый рейтинг составил «4» (хорошо), уменьшилось, а процент успевающих на «3» (удовлетворительно) практически не изменился.

Таблица 2

Распределение посещаемости лекций и занятий студентами по годам

| Форма обучения | Лекции | Практические занятия |
|---|---|---|
| Очная (2018–2019 гг.) | 83% | 85% |
| Дистанционная (2020–2021 гг.) | 95% | 94% |

Исходя из данных, представленных в табл. 2, можно заключить, что посещаемость лекционных и практических занятий, проводимых в онлайн-режиме, была выше по сравнению с аналогичным показателем при использовании традиционной очной формы обучения. В нашем случае под посещаемостью понимается присутствие студентов зарубежных стран на онлайн-занятиях, проводимых при помощи дистанционной платформы. Несмотря на периодически возникающие проблемы с подключением к сети Интернет у обучающихся и разницу в часовых поясах, посещаемость занятий студентами в таком формате контактной работы повысилась. В свою очередь, это ожидаемо привело к улучшению освоения материала и улучшило рейтинговые баллы.

Проведенный нами анализ успеваемости и посещаемости иностранных студентов в разрезе разных форм организации образовательного процесса демонстрирует повышение данных показателей при дистанционном формате обучения, что позволяет рассматривать его как более эффективную инновационную образовательную модель для обучающихся из иностранных государств.

При этом мы провели изучение опыта других вузов по этой теме. Так, например, по данным Волгоградского государственного технического университета, количество студентов, успевающих на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий, в сравнении с очным обучением, практически не изменилось [7]. Аналогичную картину по показателям успеваемости и посещаемости студентами наблюдали и в Курском государственном медицинском университете [8].

Известно, что качество подготовки обучающихся, в том числе и в дистанционном формате, зависит от материально-технической базы вуза, опыта онлайн-преподавания профессорско-преподавательского состава и качества методической работы преподавателей по подготовке материалов для онлайн-занятий.

Реализуемое на кафедре обучение в дистанционном формате продемонстрировало несколько положительных сторон. К ним можно отнести индивидуальный подход к каждому студенту, возможность использования современных программных и технических средств обучения, которые позволили объединить студентов из разных стран в столь непростое время.

Важно отметить и проблемы дистанционного обучения, заключающиеся в том, что студентам необходимо время на адаптацию к новым условиям обучения, а также риск выхода из строя технических средств (качество интернет-связи), увеличение трудозатрат преподавателей на подготовку материала и проверку ответов студентов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дистанционный формат обучения является эффективным инструментом образовательной системы, способствуя развитию единого образовательного пространства на территории России и зарубежных стран [7].

В современных условиях глобализации академическая мобильность является одним из важных инструментов повышения доступности и качества образования. Проанализировав факторы, влияющие на эффективность образовательного процесса, можно предложить мероприятия, улучшающие качество образования:

– регулярное изучение опыта других вузов, реализующих обучение для иностранных студентов;

– проведение обмена лучшими практиками в таком контексте между участниками образовательного процесса;

– организация всестороннего повышения адаптации студента к учебному процессу;

– регулярная актуализация рабочих программ дисциплин для обучения иностранных студентов в разных форматах;

– создание технической базы для эффективного взаимодействия обучающихся и преподавателей.

Библиографический список


1. Водолад С.Н., Зайковская М.П. Дистанционное обучение в вузе. *Ученые записки*. Электронный журнал Курского государственного университета. 2010; № 1: 1–10.
2. Полат Е.С. и др. *Педагогические технологии дистанционного обучения*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
3. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. *Дистанционное обучение на пороге XXI века*. Ростов-на-Дону: Мысль, 1999.
4. Вдовин В.М. и др. *Патофизиология, клиническая патофизиология*: учебно-методическое пособие для самостоятельной подготовки к практическим занятиям студентов ФИС. Барнаул: Издательство ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России, 2019.
5. Медведева Н.И., Енин В.В., Офицерова С.В. Дистанционное обучение в период самоизоляции: психологический анализ. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 88–90.
6. Шахматов И.И., Алексеева О.В., Бондарчук Ю.А., Блажко А.А., Вдовин В.М., Улитина О.М. Особенности преподавания нормальной физиологии и проведения промежуточной аттестации в условиях дистанционного обучения. *Биология и интегративная медицина.* 2021; S-спецвыпуск: 237–247.
7. Тюменцева Е.В., Харламова Н.В., Годенко А.Е. Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии. *Высшее образование в России.* 2021; Т. 30, № 7: 149–158.
8. Чиркова В.М. Влияние дистанционной формы обучения на успеваемость и посещаемость иностранных учащихся в период пандемии. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10, № 3 (36): 303–305.


References


1. Vodolad S.N., Zajkovskaya M.P. Distancionnoe obuchenie v vuze. *Uchenye zapiski.* `Elektronnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010; № 1: 1-10.
2. Polat E.S. i dr. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
3. Gozman L.Ya., Shestopal E.B. *Distancionnoe obuchenie na poroge XXI veka*. Rostov-na-Donu: Mysl', 1999.
4. Vdovin V.M. i dr. *Patofiziologiya, klinicheskaya patofiziologiya*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya samostoyatel'noj podgotovki k prakticheskim zanyatiyam studentov FIS. Barnaul: Izdatel'stvo FGBOU VO «Altajskij gosudarstvennyj medicinskij universitet» Minzdrava Rossii, 2019.
5. Medvedeva N.I., Enin V.V., Oficerova S.V. Distancionnoe obuchenie v period samoizolyacii: psihologicheskij analiz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 88-90.

6. Shahmatov I.I., Alekseeva O.V., Bondarchuk Yu.A., Blazhko A.A., Vdovin V.M., Ulitina O.M. Osobennosti prepodavaniya normal'noj fiziologii i provedeniya promezhutochnoj attestacii v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Biologiya i integrativnaya medicina.* 2021; S-specvypusk: 237-247.
7. Tyumenceva E.V., Harlamova N.V., Godenko A.E. Problemy obucheniya inostrannyh studentov v usloviyah pandemii. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2021; T. 30, № 7: 149-158.
8. Chirkova V.M. Vliyanie distancionnoj formy obucheniya na uspevaemost' i poseschaemost' inostrannyh uchaschihsya v period pandemii. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021; T. 10, № 3 (36): 303-305.

*Статья поступила в редакцию 26.09.23*

УДК 378.141, 624.131.551.1, 550.34 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-166-169

***Bondar K.M.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: bondar_km@mail.ru*
***Dunin V.S.**, Cand. of Sciences (Engineering), Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: dvs_82@mail.ru*
***Kantysheva A.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: bastxxx@mail.ru*

**WAYS OF USING SPATIAL-DYNAMIC MODELING OF GEODYNAMIC RISKS FOR THE IMPROVEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF URBAN DEVELOPMENT.** The article attempts to expand the understanding of effective theoretical, practical, technological, software developments that make up the new concept of mathematical modeling of spatial-dynamic geological processes. This concept is intended to make a transition to a new level of understanding of the global interrelationships of these manifestations and, ultimately, quantitative support for current research on geodynamic risks. In general, the noted achievements are focused on significant improvement of scientific, methodological and technological and practical support in the training of students in construction specialties, further professional, conceptually and model-based development of disciplines related to the basics of engineering geodynamics. The particular target orientation of the article to a greater extent covers the issues of spatial-dynamic modeling of geodynamic risks, justifies the necessity and importance of considering this material in the process of professional construction training, improving the theoretical and applied tools of trainees.

*Key words:* **mathematical modeling, geodynamic risks, construction training, engineering geodynamics, spatial-dynamic modeling**

***К.М. Бондарь**, канд. техн. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: bondar_km@mail.ru*
***В.С. Дунин**, канд. техн. наук, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: dvs_82@mail.ru*
***А.В. Кантышева**, канд. техн. наук, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: bastxxx@mail.ru*

# ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ДИНАМИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье делается попытка расширить представления об эффективных теоретических, практических, технологических, программных разработках, составляющих новую концепцию математического моделирования пространственно-динамических геологических процессов. Данная концепция призвана осуществить переход к новому уровню понимания глобальных взаимосвязей указанных проявлений и в конечном итоге количественную поддержку актуальных исследований геодинамических рисков. В целом отмеченные достижения ориентированы на значимое совершенствование научно-методического и технолого-практического обеспечения в деле подготовки обучающихся по строительным специальностям, дальнейшего профессионального, концептуально и модельно обеспеченного развития дисциплин, связанных с основами инженерной геодинамики. Частная целевая направленность статьи в большей мере охватывает вопросы пространственно-динамического моделирования геодинамических рисков, обосновывает необходимость и важность рассмотрения данного материала в процессе профессиональной строительной подготовки, совершенствовании теоретико-прикладного инструментария обучаемых.

*Ключевые слова:* **математическое моделирование, риски геодинамического характера, строительная подготовка, инженерная геодинамика, пространственно-динамическое моделирование**

Авторы уже обращались к тематике насущной необходимости совершенствования профессионального образования градостроительных специальностей [1] посредством введения в процесс обучения представлений и знаний по перспективным потенциальным возможностям математического моделирования геодинамических рисков, выраженным в новой методике [2–5]. Ведущее направление при этом было ориентировано на особенности строительного проектирования с обеспечением безопасности в области геологических рисков как одной из составляющих обозначенной методики.

Ранее были рассмотрены самые общие подходы к пониманию современной концепции и содержательной части внедряемого методического обеспечения. Они обращались к освещению базовых положений теоретического осмысления основной совокупности факторов, формирующих значимые опасности и катастрофические явления в геологической среде, а также выражению достигнутых программно-модельных практических наработок.

Актуальность данной статьи состоит в стремлении в этой общей картине акцентировать еще и представления о реальных пространственно-динамических проявлениях сейсмической и вулканической деятельности. Они собраны практически со всей территории земного шара и составляют довольно глобальную совокупность статистических данных, фактически оцениваемую как неизменную тенденцию в течение длительной временной продолжительности. Наличие подобной эмпирической базы создает основы для развертывания многих требуемых модельных исследований, начальная часть которых уже представлена в рамках выполненных методологических изысканий и рекомендуемых для профессионального учета и изучения.

Целью исследования является определение направлений совершенствования в подготовке профессиональных кадров градостроительных специальностей.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

– дать статистическую характеристику гипотезы о пространственно-динамическом подходе в модельной оценке характеристик опасного развития геологических процессов эндогенного происхождения;

– представить концепцию пространственно-динамического математического моделирования граничных условий развития геологических процессов эндогенного происхождения.

Научная новизна состоит в изложении основ понимания и учета граничных условий развития геологических процессов эндогенного происхождения, составляющих пространственно-временную фрактальную решетчатую модель сейсмогенеза.

Практическая значимость заключается в том, что в статье предметно охарактеризованы основные положения моделирования граничных условий в указанной предметной сфере.

Исходным посылом предлагаемых положений статьи является научно-теоретическое и практическое обеспечение актуально обоснованного совершенствования и внесения соответствующих изменений в стандарты профессиональной подготовки градостроительной деятельности [6; 7]. Прежде всего, новеллы касаются содержания рабочих программ дисциплин, обращающихся к предмету «Инженерная геология», где именно тематически рассматриваются обозначенные вопросы геодинамических исследований [8]. Излагаемые в обозначенной методике подходы к компьютерному моделированию как раз и призваны дать новые возможности и предоставить эффективные инструменты для обоснования количественного выбора решений, возникающих в профессиональной строительной деятельности.

Принципиальным моментом для формирования современных представлений, позволяющих выражать гипотезу о пространственно-динамическом подходе

в модельной оценке характеристик опасного развития геологических процессов эндогенного происхождения, является тот многочисленно подтвержденный статистический факт фиксации землетрясений, что по территории земного шара не прослеживается как равномерного, так и случайного проявления их эпицентров. Среди самых значимых районов в количественном и качественном плане (где в основном наблюдаются сильные землетрясения – магнитудой 8,0 и более) выделяют так называемые пояса: Тихоокеанский и Альпийский. Именно в них фиксируются соответственно 75 и 23% всех известных катастроф данного плана. Выделение сейсмической энергии на остальной, принципиально огромной части территории земного шара объединяет всего лишь 2%.

Не случайный, а вполне закономерный, повторяемый характер с выделением разнообразных природных особенностей проявляется по многих параметрам, исследованным в большом количестве изысканий. Речь идет, допустим, о таких нюансах фиксируемых землетрясений, как расположение глубинных эпицентров; закономерности статистического распределения глубины происходящих событий; сосредоточение основного количества катастроф на границе океан – суша; вариации активности (например, возникающие по некой системе длинного, определенного периода); редкость глубинных катастроф, относимых в статистическом оценивании к категории «крайне редко»); повторяемость в одних и тех же местах событий сейсмического вида; неподверженность или очень редко происходящая сейсмическая активность в высоких широтах; совпадение эпицентров по месту нахождения подводных горных хребтов и т. д.

Отмеченные тенденции в основном своем проявлении визуально сосредоточены на мировой карте, где зафиксированы и отображены в глобальном формате энергетические характеристики выделившейся энергии, которая соответствует фактам земных сейсмических и вулканических процессов (рис. 1). На рис. 1 представлена объединенная, территориально распределенная совокупность статистических данных о состоявшихся сейсмических и вулканических событиях за все время наблюдений за данными процессами на земном шаре. Количественные данные о высвободившейся при этом энергии представлены в формате *lg E*, значение *E* указано в диапазоне $10^{13}$–$10^{23}$ Дж.

Красный прямоугольник указывает территорию, которая была выбрана для последующей группы исследований геодинамических катастроф [5]. Именно она послужила для тестового модельного полигона, легшего в базисный уровень представлений и определившего весь подход создания методологии моделирования пространственно-динамических характеристик в задачах исследования геологических процессов эндогенного происхождения, создающих опасные или катастрофические состояния.

На его основе как раз и была развернута авторская попытка исследования по поиску решений в задаче, позволяющей выразить тенденции для системного изучения миграции в области сейсмической энергии и построения их траекторий. При этом в содержательном плане создания структуры решения такой задачи предусматривалось обоснование мнений по изначальному формированию ответов на различные, взаимообусловленные группы теоретических и практических вопросов.

Среди них, например: как выражаются параметры и векторы миграционных траекторий распространения деформационных волн по различным территориальным регионам нашей планеты; каковы скорости распространения указанных деформационных волн; каков алгоритм и методика, которая сможет рассчитать и сориентировать построения траекторий в области миграций сейсмической энергии; можно ли говорить о существовании логической и атрибутивной связи в понимании такого явления, как миграция сейсмической энергии, и энергетическими проявлениями вулканической активности; если выражение подобной связи может быть от гипотетических представлений обосновано до уровня объективных закономерностей, то, как данная связь должна быть теоретически и практически изложена. Приведенная характеристика постановки задачи в явном виде указывает на объемность, сложность, пока что неясность системного преодоления имеющихся незнаний, но и требуемую перспективность общего вектора обозначенных проблем. Ниже приведем положения данного подхода к моделированию.

Наиболее значимыми аргументами в указанном выборе территориальной части земной поверхности были факторы, связанные с сосредоточением здесь мест высвобождения основной, практически всей значительной части мировой энергии данного вида, нахождением в Тихоокеанском поясе (самом влиятельном в отношении проявлений сейсмической и вулканической энергии). В этом смысле выражается базовый параметр, поддерживаемый и мнением авторов о том, что именно энергетическая составляющая, показывающая значение уровня сейсмической и вулканической реализации событий-катастроф, будет определять единообразную оценку интенсивности этих проявлений земной коры.

В работе Уломова В.И., Шумилиной Л.С. [9] в определенном смысле был выражен классический, или базовый подход к созданию последующих модельных комплексов рассматриваемой предметной сферы. В указанном изыскании, в частности, доведена обобщенная пространственно-временная фрактальная решетчатая модель (ФРМ) сейсмогенеза.

Она действительно легла в основу ряда дальнейших разработок, в том числе и группы исследований авторского коллектива, например, изложенных в работе [5]. Обратимся к краткой формулировке идей, составляющих ФРМ.

Основная гипотеза в отображении совокупности факторов, определяющих наличие ведущих воздействий и их взаимодействие в ФРМ, изображена на рис. 2. Самая обобщенная характеристика визуализации приводимой гипотезы говорит о том, что в классическом представлении физического пространства ФРМ может быть описана как иерархически упорядоченная трёхмерная геофизическая среда.

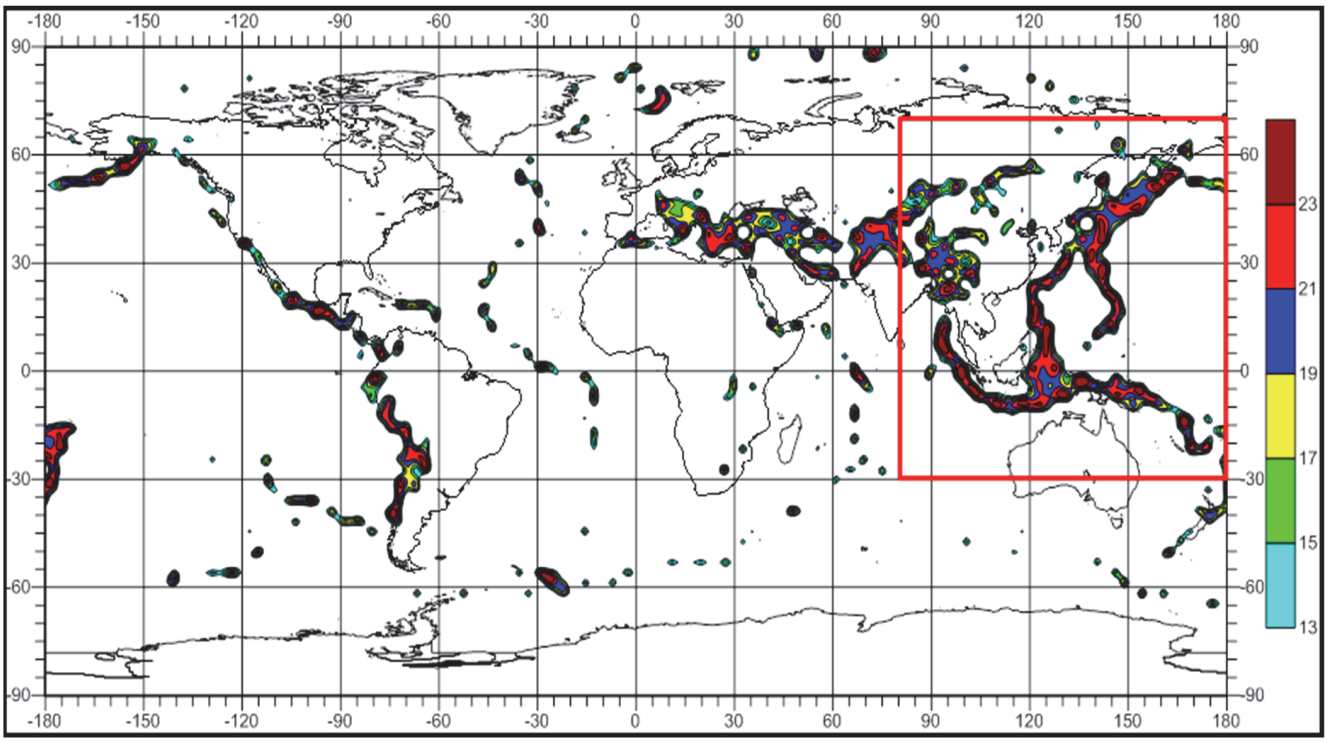



Рис. 1. Пространственное глобальное распределение сейсмической и вулканической энергии, выделившейся на земном шаре за весь период статистических наблюдений и оценок мощности событий

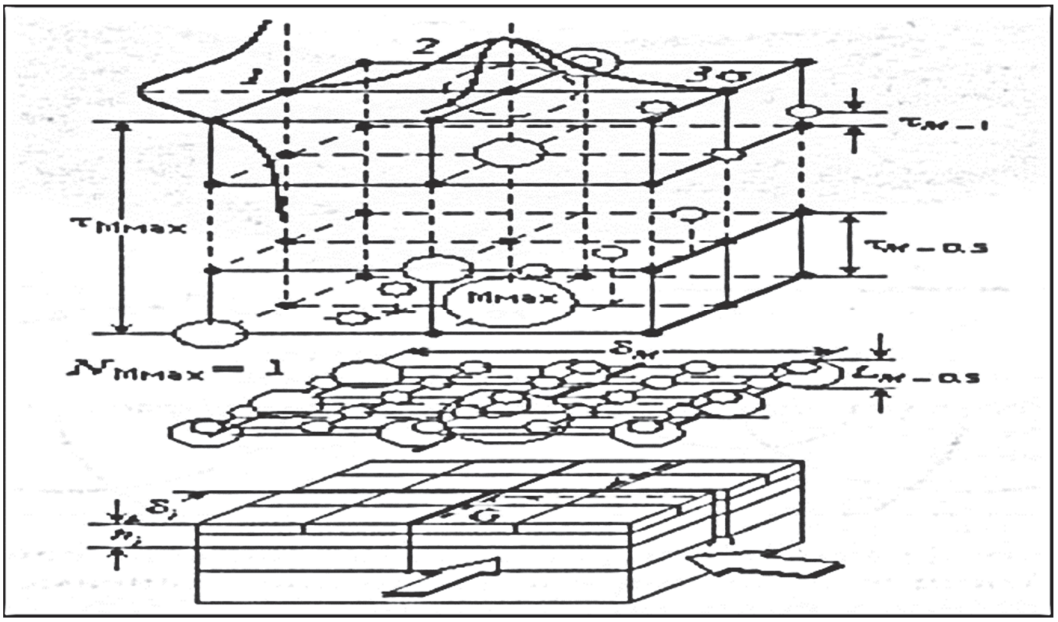



Рис. 2. Основные факторы сейсмогенеза – обобщенная энерго-пространственно-временная модель.
В верхней части рисунка кружками диаметром $L_M$ показаны очаги с магнитудами $M_{max}$, $M_{max-0,5}$ и $M_{max-1}$.
В средней части рисунка – очаги с магнитудами от $M_{max}$ до $M_{max-2}$.
В тексте приведены остальные пояснения для ФРМ

Нижний фрагмент рисунка геофизической среды разделён тетрагональной решёткой на энергоёмкие блоки. Решётка имитирует линеаменты разломов или иных сдвиговых тектонических структур.

Центр рис. 2 демонстрирует элементарную ячейку (ЭЯ) ФРМ, являющуюся аналогом своеобразного домена или областью динамического влияния одного ($N_{Mmax}$= 1) «очага» максимального по магнитуде землетрясения ($M_{max}$), расположенного в её центре. В соответствующих узлах ФРМ на межэпицентральных расстояниях $\delta_M$ друг от друга расположены очаги землетрясений, показанные в виде сфер размером $L_M$ и квантованные по 0,5 единицы магнитуды.

Эта решётка очагов как бы вынута из иерархически построенного геоблока, изображённого на рисунке ниже её. Фокусы очагов землетрясений (узлы ФРМ) и оси соответствующих им разломов (связи ФРМ) условно размещены на глубинах $h_M$, равных $L_M$/2. Структура ФРМ целиком основана на полученных ранее количественных соотношениях: всюду кратность шага масштабного подобия равна 2 при шаге 0,5 единицы магнитуды.

Во времени возникновению землетрясений соответствует иерархический временной шаг решётки $\tau_M$ (верхняя часть рис. 2), который, в свою очередь, обусловлен повторяемостью сейсмических событий с $M < M_{max}$ в пределах ЭЯ максимального землетрясения за период одного его цикла $\tau_{Mmax}$. Как пространственные ($\delta_M$), так и временные ($\tau_M$) периоды ФРМ убывают по мере уменьшения $M$.

Малый шаг решётки соответствует слабым, а большой – крупным землетрясениям. Бесконечно малый шаг – сейсмический «шум», а максимальный соответствует максимальному возможному землетрясению с $M = M_{max}$.

Элементарные ячейки ФРМ (как и в природных условиях), в зависимости от заполнения всех или части их узлов очагами, могут быть «полными» и «неполными», что соответствует «сработавшим» или пока «не сработавшим» очагам землетрясений (чёрные точки в узлах решётки).

Путём аффинных преобразований, которые не влияют на физическую суть модели, всю приведенную конструкцию можно деформировать, превращая сферы, например, в трёхосные эллипсоиды, вводя в ФРМ ту или иную анизотропию и, тем самым, приближая её к реальным природным условиям. Вероятностный характер ФРМ отражают функции случайного распределения событий во времени и пространстве, показанные в виде кривых 1 и 2 в верхней части рис. 2.

Исходя из приведенных общих представлений модели, видна ее определенная абстрактность. Несмотря на это, ФРМ способна выявить и обосновать ряд важных закономерностей в структуре, а также в развитии сейсмодинамических процессов, о которых подробнее можно узнать, ознакомившихся с содержанием [9]. Обратимся и к некоторым особенностям пространственно-динамического математического моделирования, по сути, продолжающим и развивающим отмеченные положения. Опуская предварительные замечания о данном классе моделей, которые изложены в [5], представим для получения общего понимания концепции только ее граничные условия в виде системы уравнений (1):

$$\begin{cases} \sigma_z(x,y,h) + \rho(x,y,h)\cdot g\cdot u_z(x,y,h) = 0, \\ \sigma_z(x,y,0) + \delta\cdot\rho\cdot g\cdot u_z(x,y,0) = \rho(x,y,0)\cdot\Delta g(x,y)\cdot H(x,y), \\ \tau_{xz}(x,y,h) = 0, \\ \tau_{xz}(x,y,0) = 0, \end{cases} \quad (1)$$

где $\sigma_z$ – отражает напряжения по вертикальной нормали; $\tau_{xz}$ – напряжения вертикального сдвига; $u_z$ – смещения геологической среды по вертикали; $\delta\rho$ – характеризует параметр (скачок плотности) границы Мохо (земная кора – литосферная мантия); $\rho$ – для точки $(x, y)$ параметр величины плотности, проявляющийся на конкретной глубине; $\Delta g$ – для точки $(x, y)$ величина аномалии гравитационного поля; $H(x, y)$ – граница Мохо (глубина); $g$ – значение ускорения свободного падения (в модели для любой точки пространства $(x, y, z)$ она принята постоянной); $h$ – значение величины, измеряющей толщину пространства, охватываемого моделью.

Замечания по всему комплексу предлагаемого моделирования, его отдельным составляющим и оцениваемому взаимодействию можно выразить следующим образом. Первое уравнение характеризует, как на дневной поверхности Земли (верхняя граница модели) компенсируются имеющиеся воздействия. Второе отражает состояние по влияниям возмущений, определяемых распределенной нагрузкой на границе Мохо (нижняя модельная граница). Третье и четвертое показывают, что на границах модели (верхней и нижней) отсутствуют сдвиговые напряжения, распределяющиеся по вертикальной нормали.

Подводя итоги общих положений, отметим, что таким образом охарактеризован новый подход к моделированию оценки пространственно-динамических параметров геологических процессов с наличием опасных или катастрофических проявлений на основе трехмерной детерминированной математической модели. Указанное моделирование является обоснованным для создания понимания в решении задачи построения миграции рассматриваемых геологических энергий, составляющей начальный этап для более широкого научно-практического направления – выявления пространственно-временной динамики.

При этом следует подчеркнуть принципиальные особенности рассматриваемого модельного комплекса, учитывающего модельное пространство с переменной толщиной коры; рельеф поверхности Мохо; планетарную кривизну поверхности; пространственную вариативность упруго-вязких и плотностных параметров и характеристик земной коры. Эти особенности в целом позволяют, по сравнению с предшествующими разработками, осуществить большую приближенность к описанию реальных условий протекания геологических процессов в рассматриваемой предметной области.

Таким образом, следует подчеркнуть, что в период бурного развития информационных технологий, активного обращения к инновационным методам, в том числе и в форме математического моделирования, реализованной в открытых, удобных программно-аппаратных интерфейсах, актуальной становится задача принципиальной оценки применимости и внедрения ряда из них в процесс совершенствования системы современного профессионального образования, в том числе и становления нового уровня градостроительной деятельности.

Оцененная в статье методология математического моделирования и исследования состояний геодинамических рисков говорит о потенциальной возможности использования этой завершенной теоретико-прикладной концепции для внедрения в учебный процесс обучающихся в системе отмеченного профессионального образования, где изучаются вопросы углубленного понимания и эффективного практического внедрения достижений инженерной геологии.

Наряду с отражением теоретических основ оценки и прогнозирования геодинамических рисков, частной целевой задачей предлагаемой статьи является обращение к вопросам организации моделирования, а также их последующей реализации в соответствующих научно-практических исследованиях в области пространственно-динамического изучения характеристик геологических процессов, проявляющихся в форме опасных эндогенных событий сейсмической и вулканической деятельности. При этом изложенные подходы формирования соответствующих математических моделей ориентированы на снятие энтропии в решении задачи построения траекторий миграции этого спектра геологических энергий.

Успешное же освоение указанного этапа, пока даже на уровне конкретных ландшафтно-территориальных комплексов, послужит и достижению нового уровня в выявлении закономерностей пространственно-временной динамики как более широкого и актуального научно-практического направления.

Библиографический список


1. Бондарь К.М., Дунин В.С., Кантышева А.В. Пути развития профессионального образования в области геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79).
2. *Моделирование геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях:* монография. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2014.
3. *Математическое моделирование геодинамических рисков: оценки и перспективы:* монография. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2015.
4. Бондарь К.М. и др. *Геодинамические риски и строительство. Математические модели:* монография. Москва: Академия ГПС МЧС России, 2017.
5. Минаев В.А., Фаддеев А.О., Кузьменко Н.А. *Моделирование и оценка геодинамических рисков:* монография. Москва: «РТСофт» – «Космоскоп», 2017.
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений:* приказ Минобрнауки России от 31.05.2017 № 483 (ред. от 27.02.2023). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71605260/
7. *Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по проектированию уникальных зданий и сооружений»*: приказ Минтруда России от 19.10.2021 № 730н. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402945152/
8. Осипова М.А., Тейхреб Н.Я. *Курс лекций по инженерной геологии для студентов направления «Строительство» и специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений»:* учебное пособие. Барнаул: Издательство АлтГТУ, 2013.
9. Уломов В.И., Шумилина Л.С. Долгосрочный прогноз сейсмической опасности на территории Северной Евразии. Катастрофические процессы и их влияние на природную среду. *Сейсмичность*. Москва: Региональная общественная организация ученых по проблемам прикладной геофизики, 2002; Т. 2: 319–380.


References


1. Bondar' K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V. Puti razvitiya professional'nogo obrazovaniya v oblasti geoinformacionnoj bezopasnosti inzhenerno-tehnicheskogo proektirovaniya dlya gradostroitel'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79).
2. *Modelirovanie geodinamicheskih riskov v chrezvychajnyh situaciyah:* monografiya. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii, 2014.
3. *Matematicheskoe modelirovanie geodinamicheskih riskov: ocenki i perspektivy:* monografiya. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii, 2015.
4. Bondar' K.M. i dr. *Geodinamicheskie riski i stroitel'stvo. Matematicheskie modeli:* monografiya. Moskva: Akademiya GPS MChS Rossii, 2017.
5. Minaev V.A., Faddeev A.O., Kuz'menko N.A. *Modelirovanie i ocenka geodinamicheskih riskov:* monografiya. Moskva: «RTSoft» – «Kosmoskop», 2017.
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 08.05.01 Stroitel'stvo unikal'nyh zdanij i sooruzhenij:* prikaz Minobrnauki Rossii ot 31.05.2017 № 483 (red. ot 27.02.2023). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71605260/
7. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist po proektirovaniyu unikal'nyh zdanij i sooruzhenij»*: prikaz Mintruda Rossii ot 19.10.2021 № 730n. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402945152/
8. Osipova M.A., Tejhreb N.Ya. *Kurs lekcij po inzhenernoj geologii dlya studentov napravleniya «Stroitel'stvo» i special'nosti «Stroitel'stvo unikal'nyh zdanij i sooruzhenij»:* uchebnoe posobie. Barnaul: Izdatel'stvo AltGTU, 2013.
9. Ulomov V.I., Shumilina L.S. Dolgosrochnyj prognoz sejsmicheskoj opasnosti na territorii Severnoj Evrazii. Katastroficheskie processy i ih vliyanie na prirodnuyu sredu. *Sejsmichnost'*. Moskva: Regional'naya obschestvennaya organizaciya uchenyh po problemam prikladnoj geofiziki, 2002; T. 2: 319-380.


*Статья поступила в редакцию 29.09.23*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-169-172

***Digtyar O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

**TECHNOLOGY OF INTRODUCTION, CONSOLIDATION AND DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF MIXED EDUCATION AT A UNIVERSITY.** The article is dedicated to the use of blended learning in the introduction, consolidation and development of foreign language vocabulary among university students. The paper discusses interpretations of the concept of "blended learning", and also demonstrates a model of this training. Blended learning is a flexible and adaptive approach that helps to improve the quality of education and ensure more effective learning. The author suggests using the technology of advanced independent work, also known as Flipped Classroom and involving a shift of emphasis from classroom classes to homework. The article highlights the stages of organizing classes according to the technology of advanced independent work. In the course of the work, the positive impact of blended learning on the learning process and all its participants is analyzed.

*Key words:* **mixed learning, foreign language vocabulary, blended learning model, technology of advanced independent work, flipped classroom**

***О.Ю. Дигтяр,*** *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

# ТЕХНОЛОГИЯ ВВЕДЕНИЯ, ЗАКРЕПЛЕНИЯ И ОТРАБОТКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена вопросу использования смешанного обучения при введении, закреплении и отработки иноязычной лексики у студентов вузов. В работе рассматриваются трактовки понятия «смешанное обучение», а также продемонстрирована модель данного обучения. Смешанное обучение является гибким и адаптивным подходом, который помогает улучшить качество образования и обеспечить более эффективное усвоение знаний. Автор предлагает использование технологии опережающей самостоятельной работы, также известной как «Перевернутый класс» (Flipped classroom) и предполагающей перенос акцента с аудиторных занятий на домашнюю работу. В статье освещены этапы организации занятий согласно технологии опережающей самостоятельной работы. В ходе работы проанализировано положительное влияние смешанного обучения на учебный процесс и всех его участников.

*Ключевые слова:* **смешанное обучение, иноязычная лексика, модель смешанного обучения, технология опережающей самостоятельной работы, «перевернутый класс»**

Актуальность работы заключается в том, что в области науки и образования в настоящее время стало значительно важнее взаимодействовать с иностранными коллегами: участие в международных конференциях, проведение лекций на иностранном языке, организация и проведение научных и научно-методических семинаров, ведение дискуссий за круглым столом с зарубежными специалистами, проведение коллаборации с иностранными учеными, участие в международных конкурсах и грантах требуют значительных усилий со стороны педагогов и студентов. Для того чтобы студент мог эффективно общаться на иностранном языке, ему необходимо обладать хорошими навыками в иноязычной лексике. Успешное владение иноязычной лексикой крайне важно для успехов в эффективном взаимодействии с зарубежными партнерами, в работе со специалистами. Иноязычная лексика актуальна на всех уровнях высшего образования – от бакалавриата до аспирантуры, поскольку научная коммуникация определяет успешную академическую карьеру будущего специалиста. Знание иноязычной лексики необходимо для передачи идей, аргументации и участия в академических беседах.

После глобальной пандемии COVID–19 особе внимание стало уделяться электронному обучению и онлайн-формату ведения занятий. Стали развиваться технологии, направленные на применение доступных электронных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в сфере образования, то есть стало применяться смешанное обучение как технология, сильно изменяющая традиционный формат ведения занятий по иностранному языку. Применение смешанного обучения позволяет студентам получать знания и навыки в области иноязычной лексики вне аудитории, что способствует более глубокому и эффективному усвоению материала. В результате применения смешанного обучения повышается качество академической работы студентов и успеваемость, что, в свою очередь, влияет на уровень их профессиональной подготовки и конкурентоспособности в будущем.

Целью данной работы является разработка рекомендаций для процесса развития иноязычной лексики в условиях смешанного обучения английскому языку. В соответствии с поставленной целью выполнены задачи:

1. Рассмотрено понятие «смешанное обучение» и его влияние на обучение.

2. Сформирована модель организации занятия согласно технологии опережающей самостоятельной работы введения, закрепления и отработки иноязычной лексики.

В качестве методологии исследования применяется междисциплинарный информационно-коммуникативный и педагогический анализ, демонстрирующий естественное изменение процесса обучения английскому языку в условиях трансформации информационно-языковой среды.

Новизна работы состоит в том, что ее результаты могут способствовать дальнейшему изучению проблем в области изучения иноязычной лексики и особенностей методики ее преподавания.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что подборка методических рекомендаций может быть использована в учебном процессе.

Как и любая академическая деятельность, изучение иноязычной лексики подразумевает системный подход, применяемый к содержанию и методике преподавания иностранного языка. Однако систематизация предмета, выделение соответствующих языковых структур и разработка обучающего алгоритма, направленного на формирование у студентов соответствующих компетенций, до настоящего времени являются слабыми сторонами исследуемой области. Действия, принимаемые в данном направлении, являются недостаточно систематизированными и не в достаточной мере направлены на развитие определенных функционально-языковых структур, также на расширение деятельности преподавателей, которые должны формировать у учащихся соответствующие компетенции относительно интересующей дисциплины [1, с. 114].

Прокопенко Д.А. считает, что в рамках изучения иностранного языка существуют академические компетенции, которые предполагают развитие навыков чтения, ведения дискуссии и презентации. Также отмечаются профессиональные компетенции, которые, в свою очередь, направлены на формирование способности к самостоятельному решению профессиональных задач [2, с. 100]. Учащиеся вузов должны развивать понимание своей роли в качестве активных участников своего образования и развивать надлежащие навыки самоорганизации. Эти навыки жизненно важны для того, чтобы студенты могли развиваться как лично, так и профессионально после университетской жизни. Как итог, иноязычная лексика необходима для развития коммуникативных способностей на английском языке.

На сегодняшний день обучение иностранным языкам осуществляется с применением компьютерных технологий в образовании, так как использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стало неотъемлемой частью образовательной среды. Преимущества использования ИКТ в учебном процессе объясняются их доступностью, поскольку многие электронные средства обучения и интернет-ресурсы бесплатны и предлагают различные источники, у преподавателей уже сейчас имеется определенный опыт их использования, и существует возможность организации более активной творческой деятельности в проведении занятий.

Образовательная технология служит примером социальной технологии [3, с. 170]. Определяющим аспектом образовательной технологии является возможность ее репликации с последующим получением сходных результатов. Также стоит отметить, что технологически не обоснованные инновации в сфере образования не могут стать широко распространенными в обществе, поскольку уникальные характеристики личности и ее деятельности не могут быть точно воспроизведены, и могут быть представлены только формализованные элементы.

Характеризуя образовательный процесс высшего учебного заведения с точки зрения технологического подхода, релевантно будет рассмотреть технологию смешанного обучения (Blended learning), включающую в себя различные формы обучения.

Начиная с 1960-х годов, история формирования концепции смешанного обучения тесно связана с резким увеличением числа студентов в высших учебных заведениях [4, с. 158]. Образовательные учреждения столкнулись с нехваткой педагогических кадров для проведения занятий, что потребовало введения новой методологии обучения. Наряду с высшим образованием, смешанное обучение успешно применялось в реализации корпоративного обучения благодаря возможности массового обучения сотрудников, сохранению рабочих мест и сокращению времени на обучение [4, с. 161]. Однако, в отличие от других широко распространенных методов обучения (аудиолингвальный, натуральный, когнитивно-коммуникативный и т. д.), источник смешанного обучения сформировался как поэтапный процесс, не связанный с творческим вкладом конкретного автора.

Поскольку конкретного автора технологии смешанного обучения выделить сложно, разумно рассмотреть несколько вариантов определения данного термина. Суть смешанного обучения заключается в использовании как традиционных, аудиторных методов обучения, так и электронных технологий и онлайн-ресурсов. В рамках такого подхода студенты могут получать знания через лекции и презентации в аудитории, а также изучать материалы, выполнять задания и общаться с преподавателем и другими студентами онлайн.

Смешанное обучение позволяет комбинировать преимущества и эффективность традиционных и современных методов обучения. Оно позволяет студентам самостоятельно изучать материал, работать в удобном для них темпе, а также получать поддержку и обратную связь от преподавателя. Это также способствует развитию коммуникативных и коллаборативных навыков, так как студенты часто сотрудничают и обсуждают материалы с другими студентами онлайн [4, с. 160]. Таким образом, смешанное обучение является гибким и адаптивным подходом, который помогает улучшить качество образования и обеспечить более эффективное усвоение знаний.

Первое и второе определения можно расценивать как самые универсальные и широкие. Они захватывают любые методы или технологии обучения, но их ценность заключается в том, что появление смешанного обучения привело к резким переменам в общепринятой парадигме взаимодействия между преподавателем и его учениками в учебном процессе.

Из данных определений можно выделить, что смешанное обучение – это универсальный педагогический подход, объединяющий виртуальное и личное общение. Эта методология способствует развитию критического мышления и самостоятельного обучения в дополнение к способности обрабатывать информацию и манипулировать ею. Предоставление широкого спектра образовательных ресурсов позволяет учащимся индивидуализировать свой опыт изучения языка. Кроме того, смешанное обучение представляет собой интерактивный метод, которая облегчает общение на иностранном языке как между учителем и учеником, так и между учеником и учеником, позволяя обмениваться точками зрения и мнениями [4, с. 163].

Третий вариант определения технологии наилучшим образом отображает перемены данного образовательного подхода на протяжении времени. Возникновение и быстрое развитие информационных технологий в XX веке существенно повлияли и продолжают оказывать воздействие на все компоненты образовательной системы. Современный педагог стремится интегрировать различные материалы из Интернета, курсы и мультимедийные ресурсы в процесс обучения для повышения мотивации учащихся. Следовательно, последнее и, вероятно, наиболее важное дополнение к концепции смешанного обучения – это применение электронного обучения.

В отечественной педагогике смешанное обучение рассматривается как образовательный процесс, построенный на основе сочетания технологий традиционного (лекции, семинары) и электронного (онлайн-обучение, видео-, аудиоматериалы) обучения [4, с. 163]. Наряду с этим студенты могут самостоятельно выбирать время, место и темп усвоения материала, а также взаимодействовать с преподавателем за пределами аудитории при помощи различных систем управления обучением. Следовательно, формат учебных занятий в рамках смешанного обучения предполагает использование традиционных и практико-ориентированных методов обучения.

Тем не менее в настоящее время смешанное обучение не имеет единой модели выражения. На текущий момент в уже существующих и находящихся на апробации моделях смешанного обучения возникает проблема качественного отбора и систематизации соответствующего материала, который отвечал бы требованиям программы и уровню знаний аудитории, с целью его использования в наиболее подходящей модели. Составление курсов по смешанному обучению является трудоемким процессом для многих преподавателей, особенно учитывая их недостаточную теоретическую подготовку и практический опыт в данной области.

Однако, в соответствии с принятыми практиками, преподаватель на основе собственных знаний и опыта составляет логическую траекторию учебного курса и самостоятельно осуществляет выбор необходимых форм работы, при этом корректируя исключительные случаи, связанные с неспособностью учеников работать с определенными формами.

В качестве технологии введения, закрепления и отработки иноязычной лексики обучающихся в условиях смешанного обучения в вузе автор предлагает использование технологии опережающей самостоятельной работы, также известной как «Перевернутый класс» (Flipped classroom) и предполагающей перенос акцента с аудиторных занятий на домашнюю работу. В рамках данной модели обучающиеся вынуждены взять на себя ответственность за усвоение теоретического материала, который может быть предоставлен в виде презентаций с дикторским сопровождением, видеолекций или напечатанным бумажным материалом [5]. Таким образом, время, выделенное на занятиях, оказывается свободным для дискуссии между преподавателем и обучающимися относительно спорных или сложных моментов теории, а также для решения практических заданий. В общей сложности данная модель обучения довольно перспективна и легко реализуема (рис. 1). Тем не менее фундаментальной сложностью, препятствующей ее реализации, является возможность неподготовленности обучающегося, который, не изучив теоретический материал, не сможет эффективно продвигаться в решении практических задач.

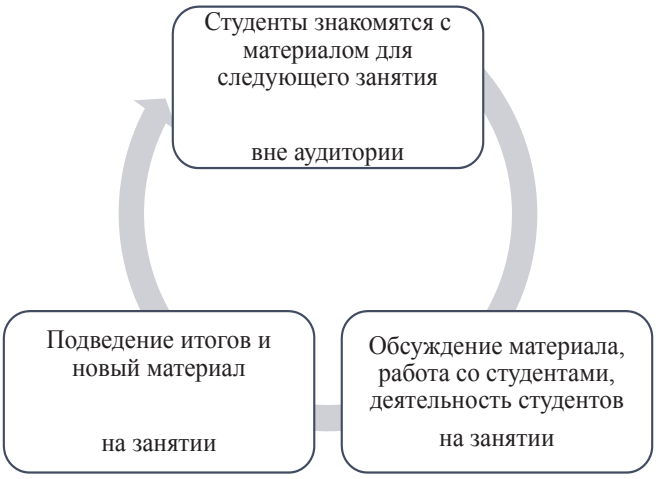



Рис. 1. Модель организации занятия согласно технологии опережающей самостоятельной работы введения, закрепления и отработки иноязычной лексики

Технология опережающей самостоятельной работы введения, закрепления и отработки иноязычной лексики включает:

1. Подготовительный этап.

На первом занятии преподавателем предоставляется только вводная информация о технологии опережающей самостоятельной работы, которая обязательна для понимания учениками идеи данной технологии. В контексте высшего учебного заведения этот пункт может казаться необязательным, поскольку взрослые студенты (бакалавры, магистранты и выше) имеют достаточный опыт самостоятельного исследования теоретического материала в рамках определенной дисциплины, однако краткое описание технологии носит, скорее, рекомендательный характер в качестве превентивной меры от недопонимания.

Студенты получают задание ознакомиться самостоятельно с материалом, который будет использоваться на следующем занятии. Например, это может быть видеоурок с аудированием текста на английском языке.

2. Основной этап.

На занятии педагогом проводится обсуждение материала, знания о нем и полученные результаты. Это может иметь форму мозгового штурма, групповой работы, обсуждения в парах и т. д. Педагог работает со всеми, помогая им понимать и запоминать изучаемый материал. Студенты также могут работают в группах, чтобы дополнительно обсудить материал и обменяться мнениями. Эта фаза может помочь в социальном взаимодействии между студентами и обучении более сложных навыков.

3. Заключительный этап.

На этом этапе студенты делают предварительное подведение итогов, что ими было изучено самостоятельно и в пределах аудиторного занятия. Общие итоги рекомендуется подводить всем вместе, чем индивидуально. Также можно проводить мини-тесты для оценки освоения материала каждым студентом.

Таким образом, занятие по иностранному языку с использованием технологии опережающей самостоятельной работы предполагает прохождение этапов ознакомления с материалом перед занятием, активную работу студентов на основном этапе занятия, а также всестороннее закрепление знаний и оценку их усвоения.

На сегодняшний день существует достаточное количество опубликованной информации и рекомендаций по внедрению модели в практику: многие педагоги создают и публикуют собственные видеоматериалы и разработки в открытом доступе, делятся накопленным опытом. Среди наиболее распространенных рекомендаций по организации занятий с использованием технологии опережающей самостоятельной работы можно выделить следующие.

– Необходимо уделять особое внимание качеству видео. Качество видеоматериалов является важным фактором для успешного воплощения данной технологии в практику;

– нет необходимости создавать контент самостоятельно. Современные учебные издания все чаще предлагают разнообразные видеоматериалы в онлайн-версиях учебников. Это может включать в себя видеолекции, презентации, демонстрационные видеоролики, интерактивные эксперименты и т. д. Такие материалы обогащают обучение и позволяют студентам погрузиться в предметную область более полно.

Видеоматериалы в учебниках могут быть удобными для студентов, которые предпочитают визуальную форму обучения, а также могут проиллюстрировать сложные концепции и процессы. Они также призваны помочь студентам запомнить и материал лучше, так как визуальные образы могут быть более запоминающимися и понятными. Кроме того, видеоматериалы могут помочь стимулировать интерес и мотивацию студентов к изучению предмета.

Онлайн-ресурсы также предлагают возможность получить доступ к персонализированному обучению, например, предлагаются тесты и задания, которые позволяют студентам оценить свое понимание и навыки, а также получить индивидуальную обратную связь.

В целом наличие видеоматериалов в онлайн-версиях учебников дает студентам больше возможностей для самостоятельного обучения, позволяет улучшить понимание материала и повысить мотивацию к изучению. Кроме того, некоторые издательства создают специальные учебники, которые помогают успешно внедрить модель смешанного обучения, включающую опережающую самостоятельную работу, помимо традиционного формата занятий.

– Нужно использовать как можно больше источников учебного материала. Это способствует привлечению и удержанию внимания обучающихся. Даже если какой-то тип видеоматериала понравился студентам, с повторным просмотром интерес к нему может снизиться или исчезнуть.

– Необходимо учитывать соответствие электронных ресурсов задачам и образовательным условиям (например, контекст университета) при их выборе для организации аудиторных занятий [6, с. 117].

В настоящее время существует значительное количество электронных платформ, которые предоставляют возможность для публикации информационных материалов, а также отслеживания прогресса обучающихся и выполнения заданий.

В заключение можно сделать вывод о том, что организация технологии опережающей самостоятельной работы введения, закрепления и отработки иноязычной лексики подразумевает комплекс мер, включающих не только создание и передачу дидактических материалов студентам, но и проверку выполнения заданий и анализ аспектов самостоятельной работы в контексте занятий. В предлагаемой модели организации технологии опережающей самостоятельной работы заложена возможность качественного общения и эффективного изучения иностранного языка в коммуникативном режиме при правильной и рациональной организации времени на занятиях.

Таким образом, каждый студент имеет возможность соответствующим образом изучать материалы согласно своему темпу и удобному графику. Кроме того, применение данной технологии для введения, закрепления и отработки иноязычной лексики способствует достижению индивидуальной целевой ориентации студентов, а также повышению их самостоятельности и активности в процессе обучения иностранному языку. В рамках данной модели роль преподавателя как наблюдателя и фасилитатора важна для эффективного применения технологии опережающей самостоятельной работы на практике.

Библиографический список

1. Крылова О.Н. *Проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика*. Санкт-Петербург: Каро, 2019.
2. Прокопенко Д.А. Использование интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку. *Символ науки: международный научный журнал*. 2021; № 2: 100–103.
3. Концевая В.Н. Информальное обучение как средство интенсификации процесса изучения иностранного языка. *Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры*. 2020: 169–173.
4. Клейменова Т.С. Специфика организации учебного процесса при обучении грамматике английского языка на основе технологии смешанного обучения. *Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева*. 2020: 158–166.

5. Андреева Н., Гусева О., Селедцова И. *Активные методы в перевернутом обучении*. Available at: http://blendedlearning.pro/quarantine/meetings/blended-cafe/seminar-arch-zoomcafe/2020-12-07
6. Гизатулина О.И. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения. *Инновационные педагогические технологии*: материалы VI Международной научной конференции. Казань: Бук, 2017: 116–118.

References

1. Krylova O.N. *Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta uchenika*. Sankt-Peterburg: Karo, 2019.
2. Prokopenko D.A. Ispol'zovanie interaktivnyh form i metodov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Simvol nauki: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2021; № 2: 100-103.
3. Koncevaya V.N. Informal'noe obuchenie kak sredstvo intensifikacii processa izucheniya inostrannogo yazyka. *`Elektronnoe informacionnoe prostranstvo dlya nauki, obrazovaniya, kul'tury*. 2020: 169-173.
4. Klejmenova T.S. Specifika organizacii uchebnogo processa pri obuchenii grammatike anglijskogo yazyka na osnove tehnologii smeshannogo obucheniya. *Samarskij nacional'nyj issledovatel'skij universitet imeni akademika S.P. Koroleva*. 2020: 158-166.
5. Andreeva N., Guseva O., Seledcova I. *Aktivnye metody v perevernutom obuchenii.* Available at: http://blendedlearning.pro/quarantine/meetings/blended-cafe/seminar-arch-zoomcafe/2020-12-07
6. Gizatulina O.I. «Perevernutyj» klass – innovacionnaya model' obucheniya. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Buk, 2017: 116-118.

*Статья поступила в редакцию 28.09.23*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-172-174

***Digtyar O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

**FEATURES OF TEACHING STUDENTS LEGAL ENGLISH TAKING INTO ACCOUNT CRITICAL THINKING AND PROBLEM-BASED LEARNING.** The article studies the means of teaching students legal English, taking into account critical thinking and problem-based learning. The author states that legal English requires specific knowledge and skills, so the integrated learning method can be an effective tool for teaching students taking into account critical thinking and problem-based learning. In the course of the work, it is shown that it is necessary to develop new approaches and methods of teaching legal English, which will be more effective and adapted to the modern requirements of the legal profession, since legal English is difficult even for native speakers, since it differs in its vocabulary from the vocabulary of the modern language. This will make it possible to train specialists with a high level of competence who are able to successfully cope with the complexities and peculiarities of legal translation.

*Key words:* **foreign language, integrated learning, critical thinking, problem-based learning, CLIL, legal discourse**

***О.Ю. Дигтяр,*** *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ С УЧЕТОМ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена изучению средств обучения студентов юридическому английскому языку с учетом критического мышления и проблемного обучения. Автором указано, что юридический английский требует специфических знаний и навыков, поэтому метод интегрированного обучения может быть эффективным инструментом обучения студентов с учетом критического мышления и проблемного обучения. В ходе работы показано, что необходимо разрабатывать новые подходы и методики обучения юридическому английскому, которые будут более эффективными и адаптированными к современным требованиям профессии юриста, поскольку юридический английский сложен даже для носителей языка, поскольку отличается своей лексикой от лексики современного языка. Это позволит подготовить специалистов с высоким уровнем компетенции, способных успешно справляться со сложностями и особенностями юридического перевода.

*Ключевые слова:* **иностранный язык, интегрированное обучение, критическое мышление, проблемное обучение, CLIL, юридический дискурс**

Актуальность работы заключается в том, что образовательный процесс в современном вузе нацелен на позитивные изменения, при этом важной предпосылкой повышения качества высшего образования является акцентирование междисциплинарных связей в учебном процессе, которые способствуют более глубокому усвоению студентами профессионально ориентированного содержания.

Дисциплина «Иностранный язык», которая является полипредметной по своей сути, может и должна стать основой для актуализации междисциплинарных связей в процессе обучения, которые могут быть реализованы при введении методологии интегрированного предметно-языкового обучения юридическому английскому с учетом критического мышления и проблемного обучения.

Целью данной работы является разработка алгоритма обучения студентов юридическому английскому с учетом критического мышления и проблемного обучения. В соответствии с поставленной целью выполнены задачи:

1. Выделить трудности, возникающие при изучении юридического английского.

2. Сформировать алгоритм и этапы обучения студентов юридическому английскому.

В качестве методологии исследования применяется междисциплинарный информационно-коммуникативный и педагогический анализ, демонстрирующий естественное изменение процесса обучения английскому языку в условиях трансформации информационно-языковой среды.

Новизна работы состоит в разработке метода применения интегрированного обучения при обучении юридическому английскому.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что подборка методических рекомендаций может быть использована в учебном процессе.

При обучении студентов юридическому английскому происходит постоянное взаимодействие языка и права, формируется юридический дискурс. Юридический дискурс необходим для понимания законов и других юридических текстов между специалистами в данной среде [1, с. 24]. Юридический дискурс – форма использования языка в реальном времени.

Поскольку законы и правовые нормы могут быть выражены только посредством языка, где язык выступает «рабочим инструментом», его необходимо постоянно развивать. А.В. Чернышев выделяет функции юридического дискурса:

– регулятивная – отвечает за установление сохранения норм и ценностей;
– перформативная, отвечающая за коммуникативные практики;
– информативная – обеспечение информационного потока в коммуникативной практике. Выражена в виде текстов о принятом решении по судебному решению, о законе, договоре, жалобе и др.;
– интерпретационная – объяснение смысла правовых документов;
– кумулятивная – обеспечение сохранности юридического опыта, выраженная в языковой преемственности из поколений и реальных условий;
– презентационная – обеспечение авторитета права;
– стратегическая – выражена в намерении и планах по обеспечению правовой нормы, юридическая тактика;
– кодовая – выражена в поддержании профессиональной лексики между субъектами права и социумом для выполнения юридической деятельности [1, с. 23].

В процессе обучения юридическому английскому возможно выделить две его составляющие: техническую и смысловую. Техническая составляющая выражена в различении букв в текстах, объединении в буквосочетания, перекодировании букв и буквосочетаний в звуки, узнавании графического образа слова и словосочетаний, соотношении графических образов с их значением, определении смысла слова. Смысловая составляющая выражает:

– анализ прочитанного;
– соотнесение фрагментов текста по смысловой связи;
– обобщение фактов.

Обучение иностранным языкам студентов юридического профиля во многом определяется исходя из целенаправленности и готовности обучающихся посвящать свое время чтению специальной литературы. Известно, что юридический английский сложен даже для носителей языка, поскольку отличается от лексики современного языка [2, с. 231].

Под английским юридическим языком понимается определенный стиль, используемый адвокатами и другими представителями юридической среды в ходе их работы. Юридический язык помимо своей сложности в лексике также имеет отличия и в правовых системах. В качестве примера сложности языка в исследованиях Д. Меликова были найдены различия между американским юридическим и англо-саксонским, латинским и французским началом. Современные учебные пособия, предназначенные для обучения юридическому английскому, не полностью соответствуют целям учебных программ. Скорее, они помогают разобраться с законами и ответственностью, которая возникает при неисполнении, нежели с юридическим английским.

Юридический английский требует большего времени и внимания, которые приобретаются с учетом практики, переговоров, а также судебных разбирательств.

При обучении юридическому английскому возникают трудности понимания отрезка (фрагмента) текста, не видя его полностью; трудности в понимании незнакомых слов; трудности в пользовании языковой загадкой [3, с. 36].

Развитие необходимых навыков и умений требует включения изучения юридических иноязычных текстов в процесс обучения с использованием интегрированного подхода. Характерной чертой интегрированного подхода является то, что предметно-тематическое содержание обучения и иноязычные задания отражают специфику профессиональной работы выпускников конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки.

Таким образом, преподавание по методике интегрированного обучения иностранному языку обеспечивает более тесное взаимодействие содержательных профессионально ориентированных компонентов с процессуальными компонентами иностранного языка, что позволяет оптимизировать иноязычную подготовку специалистов в неязыковом вузе. Обучение иностранному языку в вузах должно быть направлено на подготовку обучающихся по их профильной дисциплине и на умение осуществлять все виды речевой деятельности.

Иностранный язык, по мнению Н.Д. Гальсковой, становится частью образовательной среды в профессии, объединяя специальные дисциплины и сдвигая границы в преподавании иностранного языка как средства коммуникации. Рассмотрев работы зарубежных методистов (Б. Кей, Ф. Болл, С. Дарни др.), было установлено, что интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning / CLIL) рассматривается достаточно широко, что позволяет его сравнивать с такими методиками и средствами изучения учебных предметов, как «Английский для специальных целей» (English for specific purposes / ESP), «Английский язык как средство обучения» (Englishasa Mediumof Instruction/ EMI), «Инструкция на основе контента» (Content-Based Instruction / CBI) [4, с. 2].

CLIL развивался в европейских странах и Америке. Для обучения в высших учебных заведениях CLIL представляется как интегрированное обучение в системе высшего образования (Integrating language and content in higher education / ILCHE).

Отечественные ученые переняли опыт по обучению методики CLIL и внедряют ее в высших учебных заведениях России. На примере И.В. Борисовой и А.С. Кадеровой, давших дефиницию CLIL, которая представляется как дидактический алгоритм, позволяющий основать у обучающихся коммуникативные и лингвистические компетенции на неродном языке в той же среде, в которой у них формируются педагогические умения и навыки [5, с. 305].

Определением CLIL принято считать концепцию, в рамках которой ИЯ выступает в качестве средства обучения, так его определила Европейская комиссия, рекомендующая данную концепцию обучения с 2004 г. Кембриджский учебник по TKT (Teaching Knowledge Test) демонстрирует некоторые понятия CLIL:

1. Технология обучения (языки, межкультурные знания, понимание и навыки).
2. Метод обучения.
3. Программа билингвального обучения.
4. Развивающаяся технология преподавания и изучения предметов через иностранные языки [5, с. 308].

Таким образом, с целью обучения студентов юридическому английскому с учетом критического мышления и проблемного обучения автором предлагается применение алгоритма, построенного на трех принципах: билингвизма, контекстуализации, взаимосвязанного обучения речевой деятельности.

Первый этап обучения отвечает за потребность в прочтении текста, то есть побуждение к активизации механизмов чтения. В связи с тем, что информация, предназначенная для чтения, увеличивается с потребностями студентов, в некоторых случаях представляется эффективным использовать машинный перевод. Машинный перевод представляется как автоматический перевод текста с одного языка на другой, то есть преобразование текста. Применение таких систем позволяет гораздо быстрее осуществлять процесс чтения и обрабатывать большое количество сложной информации. Положительными примерами применения машинного перевода являются повышение качества перевода и снижение языкового барьера.

Таблица 1

Алгоритм обучения студентов юридическому английскому с учетом критического мышления и проблемного обучения в формате CLIL

| Этапы | Содержание обучения |
|---|---|
| 1. | Введение ключевых слов по теме профессионально ориентированного текста посредством ознакомительного чтения фрагмента машинного перевода (на основе принципа билингвизма) |
| 2. | Установление лексико-грамматических когезийных связей при поисковом чтении текста |
| 3. | Контекстуализация при изучающем чтении текста<br>Вопросы преподавателя LOTs (lowerorderthinking)<br>Вопросы студентов HOTS (higherorder thinking) |
| 4. | Поиск ответов на вопросы обучающихся в цифровой среде: работа с электронными ресурсами |

Введение ключевых слов в условиях билингвизма (переключение с одного языка на другой) посредством машинного перевода позволяет студентам ознакомиться с основными профессиональными понятиями двух языков, встречающимися по тексту, а также понять основную мысль текста, выраженную через ключевые слова на двух языках.

На втором этапе происходит установление лексико-грамматических когезийных связей при поисковом чтении текста. Когезия осуществляет внутреннюю лексико-грамматическую согласованность текста, то есть взаимосвязь его составных частей, в которых объяснение одних частей непосредственно от других. Когезия означает внутритекстовые связи, обеспечивающие целостность или неразделимость содержания текста. В нее входят лексико-грамматические и синтаксические средства, на основе которых предложения образуют текст. Если текст определяется как ясный и понятный, то когезийные связи выражены в нем четко.

Отслеживание когезийных связей относится к поисковому чтению и углубляет общее понимание слов в тексте и его перевода. Лексическая когезия строится на основе повторений лексических частей в связных предложениях: методом повтора одного и того же слова или лексического значения изучаемого слова. Поэтому на данном этапе обучающимся очень важно уметь устанавливать лексико-грамматическую референтную соотнесенность для установления связности и цельности текста.

На третьем этапе благодаря контекстуализации, под которой понимается «фрагмент текста, включающий определенную лексическую единицу, необходимую и достаточную для понимания этой смысловой единицы», происходит изучение, осмысление текста в рамках заданного фрагмента. Для более детального и ясного понимания обучающимся предоставляют таблицы, графики, блок-схемы, которые при самостоятельном заполнении с опорой на текст и при ответах на вопросы, расширяют контекст изучаемой темы в рамках изучаемого текста. В рамках третьего этапа обсуждаются вопросы LOTs (lower order thinking) и HOTs (higher order thinking), что осуществляется по принципу интерактивного учебного взаимодействия. Это значит, что вопросы категории LOTs задаются преподавателем по тексту, на которые обучающийся может ответить, хорошо прочитав и поняв суть текста. Вопросы категории HOTs стимулируют мозговую деятельность обучающихся, данные вопросы задаются самими обучающимися на занятиях, и ответы на них они могут найти в иных источниках [4, с. 3]. Поиск ответов на данные вопросы осуществляется на онлайн-платформах, имеющих разные интерактивные задания.

Четвертый этап алгоритма направлен на выполнение заданий типа:

– задание на аудирование – обучающимся путем прослушивания представленного фрагмента предложения (всего 5 предложений) необходимо распознать слово, которое является изучаемым (на экране есть подсказка в виде этого же предложения с пропущенным словом, которое и необходимо расслышать), и произнести его, нажав на экране на кнопку микрофон. После произношения программа анализирует правильность произнесенного слова и оценивает в% отношении (всего 100%) и пропускает к следующему предложению, если студент правильно произнес слово. Если же студент ошибся, программа дает возможность увидеть, как читается и как произносится данное слово, с которым возникла проблема. Данное упражнение позволяет тренировать и запоминать произношение новых слов;

– задание на интервальные словарные тренировки – обучающимся представляется голосовым и текстовым сопровождением предложение с изучаемым словом, к которому необходимо выбрать правильную дефиницию из 4 вариантов. Если студент не ошибается и все делает с первой попытки, то программа пропускает его к следующему предложению. Если все же возникла ошибка в выборе дефиниции, то программа подсказывает слово (определение), к которому относится выбранная дефиниция студентом, и предлагает попробовать еще раз найти нужный ответ до тех пор, пока он не будет выбран, переход к следующему предложению не делается. Данное упражнение тренирует усвоение новых слов:

– работа с встроенными планами занятий, которые представлены пропусками слов по прослушанным видео и банком слов, которые необходимо вста-

вить в эти пропуски, этот тип задания направлен на правильное и осмысленное заполнение пропусков по тексту с банком ответа после него. Его преимущество в том, что он может быть распечатан непосредственно на уроке в рамках самостоятельной работы по новой лексике или интерактивно.

Таким образом, в рамках алгоритма рассмотрены основные обучающие процессы и практические задания, построенные для обучения студентов юридическому английскому с учетом критического мышления и проблемного обучения.

В заключение можно сделать вывод о том, что использование интегрированного подхода в обучении юридического английского позволяет студентам улучшить свои навыки анализа и интерпретации специальных текстов, а также развить критическое мышление и способность принимать обоснованные решения.

Библиографический список

1. Чернышев А.В. Юридический дискурс и его основные характеристики. *Слово.ру. Балтийский акцент*. 2016: № 2: 22–28.
2. Ессина И.Ю. Система средств управления самостоятельной работой будущих юристов на занятиях по иностранному языку. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*: материалы докладов IX Международной конференции. 2017: 228–232.
3. Мрвич Н.В. *English for law students by correspondence (Английский для студентов-юристов)*. Вологда: МГЮА, 2021.
4. Лаптева И.В., Пахмутова Е.Д. CLIL-проекты как важная составляющая обучения иностранному языку (на примере немецкого языка). *От дифференциации наук – к трансдисциплинарности*: сборник трудов. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, 2019: 1: 1–4.
5. Сидоренко Т.В., Замятина О.М., Кудряшова А.В. Анализ эффективности интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL) в российском университете. *Язык и культура*. 2021: № 54: 299–317.

References

1. Chernyshev A.V. Yuridicheskij diskurs i ego osnovnye harakteristiki. *Slovo.ru. Baltijskij akcent*. 2016: № 2: 22-28.
2. Essina I.Yu. Sistema sredstv upravleniya samostoyatel'noj rabotoj buduschih yuristov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*: materialy dokladov IX Mezhdunarodnoj konferencii. 2017: 228-232.
3. Mrvich N.V. *English for law students by correspondence (Anglijskij dlya studentov-yuristov)*. Vologda: MGYuA, 2021.
4. Lapteva I.V., Pahmutova E.D. CLIL-proekty kak vazhnaya sostavlyayuschaya obucheniya inostrannomu yazyku (na primere nemeckogo yazyka). *Ot differenciacii nauk – k transdisciplinarnosti*: sbornik trudov. Saransk: Nacional'nyj issledovatel'skij Mordovskij gosudarstvennyj universitet im. N.P. Ogareva, 2019: 1: 1-4.
5. Sidorenko T.V., Zamyatina O.M., Kudryashova A.V. Analiz `effektivnosti integrirovannogo predmetno-yazykovogo podhoda (CLIL) v rossijskom universitete. *Yazyk i kul'tura*. 2021: № 54: 299-317.

*Статья поступила в редакцию 28.09.23*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-174-176

***Morkovin A.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Barnaul Law Institute of the Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: marko.a@rambler.ru*

***Morkovina O.V.,*** *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Altai Institute of Economy (Barnaul, Russia), E-mail: olga.mo@rambler.ru*

**PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL DOCTRINS ON THE ROLE OF A TEACHER AND A STUDENT IN THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF RUDOLF STEINER.** The article gives an idea of the main positions of the pedagogical concept of the famous Austrian educator, scientist, antroposophist Rudolf Steiner, whose activity falls at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries. The main pedagogical ideas of R. Steiner, expressed by him in numerous scientific articles and speeches to the public, as well as the interaction between teacher and student for the comprehensive development of the child`s personality, and the possibilities of their application in the organization of the educational process, are revealed. The authors give an idea of the possibility of using certain positions of R. Steiner's pedagogical concept for the comprehensive development of the student's personality. The article presents some philosophical and pedagogical concepts that allow more accurately building educational activities based on the pedagogical concept of Rudolf Steiner.

*Key words:* **educational organizations of secondary and higher education, organization of educational process, foreign experience of education, Waldorf pedagogy, Rudolf Steiner**

***А.М. Морковин,*** *канд. пед. наук, доц., зав. каф. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: marko.a@rambler.ru*

***О.В. Морковина,*** *канд. ист. наук, доц., Алтайский институт экономики, г. Барнаул, E-mail: olga.mo@rambler.ru*

# ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ НА РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА

Статья дает представление об основных положениях педагогической концепции известного австрийского педагога, ученого, антропософа Рудольфа Штайнера, деятельность которого приходится на конец XIX – начало XX веков. Раскрываются основные педагогические идеи Р. Штайнера, представляющие взаимодействие учителя и обучающегося, с целью разностороннего развития личности ребенка, изложенные им в многочисленных научных статьях и выступлениях перед общественностью, а также возможности их применения при организации воспитательно-образовательного процесса в отечественных образовательных организациях. Авторами дается представление о возможности использования отдельных положений педагогической концепции Р. Штайнера для всестороннего развития личности обучающегося. В статье изложены отдельные философско-педагогические понятия, позволяющие более точно выстраивать образовательную деятельность с опорой на педагогическую концепцию Рудольфа Штайнера.

*Ключевые слова:* **образовательные организации среднего и высшего образования, воспитательно-образовательный процесс, зарубежный опыт обучения, вальдорфская педагогика, Рудольф Штайнер**

Актуальность исследования заключается в том, что педагогические идеи Рудольфа Штайнера, известного австрийского философа-антропософа, которые нашли свое практическое воплощение в вальдорфских школах в начале XX века, продолжают оставаться актуальными по сегодняшний день, поскольку элементы вальдорфской педагогики используются образовательными организациями как отечественного, так и зарубежного толка. Многие исследователи приходят к заключению, что основные положения и направления педагогической концепции Р. Штайнера способствуют гармоничному развитию личности ребенка, особенно на начальной стадии обучения, что и было изначально заложено основателем данного направления в педагогике. Несмотря на то, что в настоящее время уделяется достаточное внимание альтернативным педагогическим концепциям, считаем возможным обратиться в нашем исследовании к опыту организации воспитательно-образовательного процесса, изложенного в многочисленных трудах Р. Штайнера, и взаимодействию учителя с обучающимися.

Изучая педагогические идеи Р. Штайнера, изложенные в научных трудах и лекционных циклах, в описаниях деятельности первых вальдорфских школ, проводя всесторонний анализ и затем применяя их на практике, считаем возможным рассматривать эту проблематику как цель исследования. Исходя из этого, полагаем, что задачи для достижения цели исследования заключаются в следующем: изучить материалы лекций и выступлений перед общественностью Рудольфа Штайнера; выявить перспективные педагогические идеи по взаимодействию педагога и ученика в рамках педагогической деятельности; изложить возможности практического применения выявленного педагогического опыта для организации учебно-воспитательного процесса в системе отечественного образования.

Исходная основа данной проблематики и ее анализ позволяют определить научную новизну исследования, выражающуюся в недостаточном освещении в отечественной научной литературе вопросов, связанных с разносторонним изучением педагогических идей Р. Штайнера, представляющих плодотворное вза-

имодействие учителя с обучающимся с целью его разностороннего развития и становления как личности, а также возможности их практического применения в педагогической деятельности на различных ступенях обучения.

Анализ отдельных первоисточников, представляющих труды Рудольфа Штайнера, позволяет рассматривать его педагогическую теорию с разных точек зрения, прежде всего с философской, как «внутреннее развитие человека» [1, с. 164].

Р. Штайнер утверждал, что «необходимо всегда помнить, что существует большая разница между достижениями понимания концепций, представленных духовным исследователем как истин, приобретенных через его познание и опыт, и внутреннее развитие человеческой души и духа, которое позволяет достичь такого познания им самим» [1, с. 166].

Высказанное мнение приводит к заключению о том, что развитие человека как личности должно происходить разнопланово, всесторонне, в первую очередь в гармонии со своим внутренним миром и с учетом требований общества. Принимая во внимание тот факт, что этот процесс носит долгосрочный характер, начинать его следует, по мнению Р. Штайнера, с ранних лет, с соблюдением преемственности форм и методов воспитания в дошкольных учреждениях и последующим обучением в системе школьного и постшкольного образования. Считаем уместным сделать акцент на соблюдении преемственности как в образовательном, так и воспитательном аспектах работы с обучающимися для обеспечения их личностного развития. В этой связи полагаем уместным представить философское трактование Р. Штайнером индивидуальности каждого человека, которая, по его мнению, «величественна, неэфемерно величественна» [2, с. 124].

Подобное понимание индивидуальности человека в целом и самого себя в частности позволит учителю воспитать в своих учениках светлое, чистое мировоззрение, миропонимание и уважение к окружающим их людям. В то же время у обучающихся появляется дополнительная возможность восприятия великих истин и ценностей альтернативными способами, может быть отличающимися от более привычного получения информации, в том числе и воспитательного характера. Рудольф Штайнер в своих трудах описывал этот процесс как «восприятие окружающего мира ребенком в новых красках, никогда не виданных прежде. Мир излучается в новом свете. Новые звуки и слова становятся слышны» [2, с. 128].

Р. Штайнер особым образом подходит к рассмотрению такого вопроса, как суждение о людях, чему в отечественной системе образования не всегда придается большое значение. Однако ученый настаивал, что «формирующейся личности необходимо приобрести вполне определенную манеру суждения о собратьях. Трудно достичь некритического отношения, но понимание должно занять место критицизма. …Мы должны выслушать других прежде всего, и такое выслушивание является чрезвычайно эффективным средством для развития душевных очей» [2, с. 178].

Сложно не согласиться с выдающимся ученым, поскольку умение выслушать человека, постараться понять его, попытаться помочь ему при необходимости являются очень важными чертами человека, воспитывать которые у подрастающего поколения является насущной задачей не только родителей, но и учителей. Конечно, здесь нельзя не заметить, что и сам учитель должен владеть и мастерски применять умение слушать и слышать других, сопереживать и сочувствовать ближним, т. е. владеть теми навыками, которые указывают на «умение отличать между элементарным уровнем развития, ведущим к пониманию утверждений опытного учителя, который позволяет следовать за ними как они есть, мыслью и чувством, и подтверждать их как истину в определенных границах, и между продвинутым уровнем, на котором достигается личный опыт в отношении себя» [1, с. 176].

Соглашаясь с автором, считаем уместным добавить, что на первый план в этом процессе должна выходить правильно организованная деятельность учителя, поскольку, по нашему мнению, качество образования и развития будущих членов общества зависит от его деятельности. Рудольф Штайнер в своих работах придает большое значение деятельности учителя, связанной с педагогическими аспектами воспитательно-образовательного процесса. Рассуждая далее о том, что обучающиеся должны развивать способности выражать свое мнение о ком-либо или о чем-либо, педагог способствует развитию мыслящей личности, которая не только способна воспринимать суждения другого, но и выражать свои заключения. С нашей точки зрения, это довольно важный навык, который необходимо развивать учащимся, начиная со школьного периода.

Анализ трудов Р. Штайнера позволяет выявить такие трактования отдельных понятий, которые непосвященному в педагогическую тематику сложны для восприятия и понимания. Например, когда он размышляет о формировании у учащихся качеств, необходимых для дальнейшей жизни, он говорит о трех добродетелях, которые «должны быть развиты, которые почти преобразуют человека в ясновидящего. … Таковы есть само-уверенность в паре с человечностью, само-контроль в паре с мягкостью и присутствие ума в паре с приверженностью. Три первых упомянутых добродетели, однако, приведут к ужасным порокам, если они не дополнены тремя другими добродетелями – человечностью, мягкостью и приверженностью» [3, с. 188].

Для развития у обучающихся обозначенных качеств педагогу необходимо владеть определенным набором знаний в области психологии, чтобы суметь донести до воспитанников именно тот материал, который будет способствовать их благоприятному личностному развитию и постепенному переходу к следующему этапу личностного становления, который обозначен Р. Штайнером как «духовное пробуждение». По словам ученого, существуют три этапа духовного обучения: подготовка, просветление и посвящение. В течение первой стадии «человеческое существо подготавливается таким образом, чтобы позволить нежным образованиям души проявиться. На уровне просветления человек приобретает средства для восприятия в душевной области, а через посвящение он достигает способности выразить себя в духовной области» [3, с. 1892].

Приведенное выше толкование Р. Штайнера, на первый взгляд, сложно к восприятию, но если осознать, что речь идёт о воспитании «внутреннего Я» человека, то многие постулаты становятся достаточно понятными и применимыми в педагогической деятельности на современном этапе жизнедеятельности.

Важное место в работах Р. Штайнера занимает проблематика, связанная с развитием не только отдельного человека как саморазвивающейся личности, но и человечества в целом. Так, в своем очередном публичном выступлении с лекцией в октябре 1918 года в Цюрихе Рудольф Штайнер акцентирует внимание собравшихся на том, что «подобно тому, как отдельный человек подлежит определенному развитию, подобно тому, как он имеет силы различного рода, будучи ребенком, в среднем возрасте и будучи стариком, так и человечество в ходе развития обладает все иными и иными силами, и, так сказать, лишь спящий в отношении развития миров не замечает того, что в своем существе человечество в XX столетии есть нечто иное, чем оно было в XV столетии или даже во времена Мистерии Голгофы, или ещё раньше…. То, что не хотят видеть того, что люди думают, что о человеке или человечестве можно говорить слишком абстрактно, и не нужно знать того, что это человечество подлежит определенному развитию, – относится к величайшим недостаткам, заблуждениям и путанице нашего времени» [4, с. 148].

Сложно не согласиться с данным утверждением, поскольку, как и его автор, считаем необходимым при организации образовательного процесса в любом типе образовательных организациях учитывать современное состояние и поступательное развитие общества, с представителями которого и работает педагог. Слова, сказанные Р. Штайнером в начале прошлого века, не потеряли своей актуальности и в наши дни, поскольку учителю, желающему быть успешным в своей деятельности, просто необходимо в работе с обучающимися учитывать состояние общества, его потребности, его постоянное развитие, чтобы не только обучать подрастающее поколение, предлагая новые знания, но и формировать из своих подопечных личностей, способных успешно влиться в общество и приносить ему пользу. Однако при этом не следует забывать о свободе личности, о чем неоднократно в своих трудах заявлял Р. Штайнер, полагая, что «соображение свободы человека является чрезвычайно значительным со стороны учителя, чтобы давать больше, чем совет и ориентир. Всё, что может быть передано в какой-либо манере в этой области, должно быть понято с такой оговоркой» [1, с. 177].

Не менее интересным и ценным является утверждение Р. Штайнера о том, что обучающийся должен обладать способностью к внутреннему саморазвитию. При этом «такое внутреннее обучение спокойно прогрессирует без недолжной поспешности в совершенной внутренней уравновешенности и без предъявления каких-либо «сверх-специальных» правил или указаний» [2, с. 205].

Полагаем, что данная рекомендация должна найти свое место в практической деятельности преподавателей на всех этапах обучения, так как самосовершенствование ученика в процессе освоения учебных программ выступает важным фактором для личностного роста обучающегося. Считаем уместным заметить, что данный процесс саморазвития обучающегося присущ как для урочной, так и внеаудиторной деятельности. При этом, на наш взгляд, следует особо подчеркнуть опосредованно направляющую роль учителя в этом процессе в качестве педагога-предметника, педагога – классного руководителя или педагога-куратора (для постшкольного образования).

Думаем, что необходимо акцентировать внимание на соблюдении здоровьесберегающего подхода при организации воспитательно-образовательного процесса, поскольку Р. Штайнер в своих трудах и практической деятельности придавал этому аспекту большое значение. Он утверждал, что организация воспитания и обучения должны иметь направление на сохранение и развитие здоровья учеников. При этом учителям вальдорфской школы было предписано иметь хотя бы начальные знания о здоровье детей школьного возраста, тогда как «грубые случаи заболеваний, естественно, предоставляются попечению врача, но в процессе воспитания постоянно имеют дело с изживанием таких склонностей к здоровью или заболеванию» [5, с. 130].

Идеи, рассматриваемые в данной рекомендации, на наш взгляд, должны найти место в практической деятельности педагога. Кроме того, несомненно, что подходы к организации учебного процесса, опробованные в вальдорфских школах, подходят отечественным образовательным организациям среднего и высшего образования и могут положительно влиять на отношение педагогов к организации учебного процесса с сохранением и развитием здоровья учащихся.

В заключение полагаем возможным обобщить полученные результаты. Нами были изучены материалы лекций и выступлений Р. Штайнера перед общественностью и изложены основные выводы для возможного применения перспективных педагогических идей в практической деятельности педагогов; выявлены и представлены философско-педагогические воззрения Рудольфа Штайнера

на организацию воспитательно-образовательного процесса в различного рода образовательных организациях; предложена к рассмотрению специфика вальдорфской педагогики в части взаимодействия педагога и обучающегося в ходе воспитательно-образовательного процесса, способствующего всестороннему развитию личности обучающегося, и представлены пути их реализации в практической деятельности.

Исходя из вышеизложенного, считаем возможным определить степень решения задач, необходимых для достижения цели исследования как высокую, поскольку теоретическая и практическая составляющие были выражены в предложенных формах возможного применения материалов при организации и осуществлении воспитательно-образовательного процесса в образовательных учреждениях среднего и высшего образования.

Библиографический список

1. Steiner R. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. *Menschenkunde und Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986; 1.Teil.
2. Steiner R. *Gesamtausgabe.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1997; Bd. 55.
3. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1994.
4. Steiner R. *Themen aus dem Gesamtwerk.* Stuttgart, 1994.
5. Штайнер Р. *Здоровое развитие (телесно-физическая свобода свободного проявления душевно-духовного).* Калуга: Духовное познание, 1995.

References

1. Steiner R. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. *Menschenkunde und Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986; 1.Teil.
2. Steiner R. *Gesamtausgabe.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1997; Bd. 55.
3. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1994.
4. Steiner R. *Themen aus dem Gesamtwerk.* Stuttgart, 1994.
5. Shtajner R. *Zdorovoe razvitie (telesno-fizicheskaya svoboda svobodnogo proyavleniya dushevno-duhovnogo).* Kaluga: Duhovnoe poznanie, 1995.

*Статья поступила в редакцию 29.09.23*

УДК 378.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-176-178

***Popova M.I.,*** *senior teacher, North-Eastern Federal University n. a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*

**DEVELOPING TEAMWORK SKILLS IN BILINGUAL STUDENTS.** The article reveals a problem of developing teamwork skills among bilingual students. Team interaction skills are fundamental factors for the success of a future teacher's professional activity, which need to be given special attention during the five years of study at a university. The teamwork skills acquired during student training should be passed on to future students. These skills include the ability to collaborate and distribute roles to achieve a common goal, the ability to listen to your colleagues and at the same time express your opinion, build strategies, show initiative and creativity. The existing characteristics of a bilingual personality and cultural differences among students make communication between team members difficult. The results of the diagnostics of changes in the personality traits of bilingual students in different courses, as well as the degree of motivation and readiness to work in a team, confirm the need to create an approximate program of activities for the development of teamwork skills. The selected methods and techniques (game exercises in English and Chinese classes, interactive didactic games, quizzes, business and role-playing games, brainstorming) can effectively contribute to the development of teamwork skills of bilingual students who speak Yakut and Russian languages.

*Key words:* **teamwork, language university, bilinguals who speak Yakut and Russian, future teachers, English, Chinese, program of events**

***М.И. Попова,*** *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

В настоящей статье раскрывается проблема развития навыков командной работы у студентов-билингвов. Навыки командного взаимодействия являются основополагающими факторами успеха в профессиональной деятельности будущего учителя, которым необходимо уделять особое внимание на протяжении пяти лет обучения в вузе. Навыки командной работы, полученные в период обучения студентов, должны быть переданы и своим будущим ученикам. К таким навыкам относятся умения сотрудничества и распределения ролей для достижения общей цели, слушать своих коллег и одновременно высказывать свое мнение, выстраивать стратегии, проявлять инициативность и креативность. Существующие особенности билингвальной личности и культурные различия обучающихся затрудняют коммуникацию между участниками команды. Результаты проведенной диагностики изменений качеств личности студентов-билингвов на разных курсах, а также степень мотивации и готовности к работе в команде подтверждают необходимость создания примерной программы мероприятий для развития навыков командной работы. Выбранные методы и приемы (игровые упражнения на занятиях английского и китайского языков, интерактивные дидактические игры, викторины, деловые и ролевые игры, мозговой штурм) могут эффективно способствовать развитию навыков командной работы студентов-билингвов, владеющих якутским и русским языками.

*Ключевые слова:* **командная работа, языковой вуз, билингвы, владеющие якутским и русским языками, будущие учителя, английский язык, китайский язык, программа мероприятий**

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) предполагает активное развитие навыков командной работы у студентов языковых вузов. Будущим учителям необходимо уметь работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Командная работа подразумевает под собой умения продуктивно взаимодействовать и сотрудничать в коллективе, определять роли, учитывать интересы других участников команды и соблюдать правила, нести личную ответственность за общий результат, а также вырабатывать стратегии для достижения цели, принимать решения, разрешать конфликтные ситуации и создавать дружелюбную, комфортную для всех рабочую атмосферу [1].

Вопросом развития командной компетенции у студентов занимались такие отечественные исследователи, как Т.А. Ашурова, А.М. Карякин, А.Д. Малышева, Ю.М. Жуков, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.Г. Ширин и др. Однако развитию навыков командной работы у студентов-билингвов не уделяется должного внимания в педагогической практике. Этот факт обусловливает актуальность настоящего исследования, поскольку необходимость развития данных навыков у студентов связана не только с достижением личностного и профессионального успеха, но и с развитием командной компетенции их будущих школьников.

Целью нашего исследования является анализ развития навыков командной работы у студентов-билингвов на протяжении пяти лет обучения, а также разработка программы мероприятий для развития навыков командной работы. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: исследовать понятия командной работы и командного взаимодействия; проанализировать психолого-педагогические условия развития навыков командной работы; проанализировать изменения в развитии навыков командной работы студентов бакалавров; выбрать методы и приемы эффективного развития навыков командной работы у студентов-билингвов; разработать программу мероприятий для развития навыков командной работы студентов.

Научная новизна настоящего исследования заключается в выявлении эффективных методов и приемов, используемых для программы мероприятий по развитию навыков командной работы у студентов-билингвов на основе проведенного анализа изменений в развитии исследуемых навыков.

Теоретическая значимость работы состоит в теоретическом обосновании необходимости развития навыков командной работы у студентов-билингвов, владеющих якутским и русским языками, обучающихся по направлению «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (английский и китайский языки)».

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанная программа мероприятий с различными методами и приемами для развития навыков командной работы у студентов-билингвов может быть использована на занятиях по иностранному языку со студентами-бакалаврами и магистрантами.

Итак, в соответствии с поставленными задачами был проведен анализ научных источников, результаты которого помогли сформулировать нам основные положения о развитии навыков командной работы у студентов-билингвов, которые необходимо учитывать при разработке программы мероприятий.

Командная работа представляет собой систему, в которой устанавливаются трудовой распорядок и дисциплина с распределением ролей каждого члена команды для оптимизации и стимулирования деятельности участников. Другими словами, работа в команде повышает производительность труда благодаря многообразию креативных решений и минимизации когнитивной нагрузки. К навыкам командной работы, которыми должен обладать будущий учитель иностранного языка, относятся следующие: определение цели, стратегий и задач совместной деятельности; определение своей и других функций участников; формирование командного духа, сплоченности, эмоционально положительной рабочей атмосферы; осознание личной ответственности за выполнение задач; проявление творческих способностей; умение слушать других членов команды, помогая им в процессе работы, выражать и аргументировать свое мнение, уважительно относиться к вкладу каждого в общее дело; разрешать конфликтные ситуации и находить компромисс; обладать такими качествами, как целеустремленность, коммуникабельность, эмпатия, инициативность, креативность, способность к саморазвитию [2].

Психолого-педагогическими условиями развития навыков командной работы являются профессиональный опыт членов команды, их возрастная категория, региональные и культурные особенности. Студенты-билингвы, владеющие якутским и русским языками, отличаются неконфликтностью, у таких студентов наблюдается развитое пространственное воображение, гибкое мышление и творческий подход к решению задач, они толерантны и доброжелательны [3]. Однако при организации командной работы необходимо учитывать и другие особенности студентов-билингвов, владеющих якутским и русским языками. Кроме свободного выражения своих мыслей на иностранном языке билингвы также должны овладеть другой национальной культурой и мировосприятием [4]. Процесс коммуникации может затруднять недостаточность словарного запаса, что влечет за собой замкнутость и неуверенность в себе. Также необходимо принимать во внимание этнокультурную специфику студентов-билингвов, особенности их менталитета и самосознания [5]. Эффективное развитие навыков командной работы у студентов напрямую зависит от выбора методов и приемов обучения, которые также смогли бы сформировать положительную устойчивую мотивацию. Для командного взаимодействия используются тренинги, мозговой штурм, метод проектов, игровые приемы, в том числе интерактивные, проведение творческих мероприятий и праздников.

Итак, в условиях правильно организованной командной работы каждый участник получает возможность реализовать свои сильные стороны и получить помощь от других членов команды в совершенствовании своих слабых сторон.

В работе были использованы следующие методы теоретического исследования: систематизация, конкретизация, анализ, синтез, интерпретация, оценивание и обобщение, а также эмпирические методы: наблюдение, тестирование, опрос и беседа.

Для определения степени сформированности навыков командной работы на разных курсах обучения в Северо-Восточном федеральном университете в языковом вузе (с 1-го по 5-й) мы руководствовались такими критериями, как личностный, мотивационный, коммуникативный, когнитивно-аналитический и функциональный. На первоначальном этапе исследования нами было проведено тестирование «Семь качеств личности» по методике А.Г. Грецова для групп каждого курса. Ниже представлены результаты тестирования в виде диаграммы:

Таким образом, мы можем заметить, что все большее количество студентов с каждым годом обучения приобретают представленные качества личности, необходимые для развития навыков командной работы. Это связано с тем, что первый год обучения в вузе является ознакомительным этапом, где важную роль играет куратор, а у студентов формируется готовность к обучению в университете. Ученические коллективы только начинают складываться, командная работа еще дается нелегко, студенты знакомятся друг с другом, часто замкнуты, сдержанны, тревожны и подозрительны. В процессе коммуникации различия в культуре, мышлении, нормах общения и реакциях на полученную информацию вызывают трудности у обучающихся. На втором и третьем курсах обучения некоторые студенты продолжают проживать адаптацию, однако показатели необходимых качеств личности уже начинают увеличиваться, поскольку у обучающихся постепенно развивается самостоятельность мышления, и они увереннее высказывают свою точку зрения, студенты-билингвы активнее участвуют в различных объединениях, кружках, а также ценят товарищество и дружбу. Четвертый и пятый курсы являются наиболее благоприятными периодами для развития навыков командной работы студентов-билингвов, поскольку обучающиеся близки к окончанию вуза и получении профессии, многое уже позади, тем самым они наиболее заинтересованы в решении проблем посредством командного взаимодействия, студенты становятся увереннее в себе, смелее, общительнее, стрессоустойчивее, не боятся проявлять лидерские качества.

Что касается мотивационного аспекта, опрос студентов разных курсов об их отношении к работе в команде также подтверждает низкую степень мотивации, заинтересованности в командной работе на первоначальных этапах обучения. Особенности билингвальной личности, а именно – недостаточные знания других языков (русский, английский, китайский), явления интерференции и калькирования на первых курсах также являются препятствующими факторами в эффективной командной работе: низкий уровень сформированности коммуникативных навыков. Наблюдения преподавателей на занятиях по английскому и китайскому языкам показывают, что обучающиеся первых и вторых курсов имеют лишь поверхностные знания о принципах работы в команде, однако на последующих этапах обучения студенты уже могут ставить цель совместной деятельности, анализировать и оценивать собственную функцию. Кроме того, обучающиеся четвертых и пятых курсов владеют на хорошем уровне различными приемами для эффективной командной деятельности.

Итак, развитие навыков командной работы у студентов-билингвов на первых курсах обучения требуют особого внимания, осторожности и педагогического такта, однако необходимо помнить о командном взаимодействии и на старших курсах, совершенствовать эти навыки средствами иностранного языка. Именно поэтому нами была разработана примерная программа мероприятий с подобранными методами и приемами для каждого года обучения, средствами практических занятий английского/китайского языка.

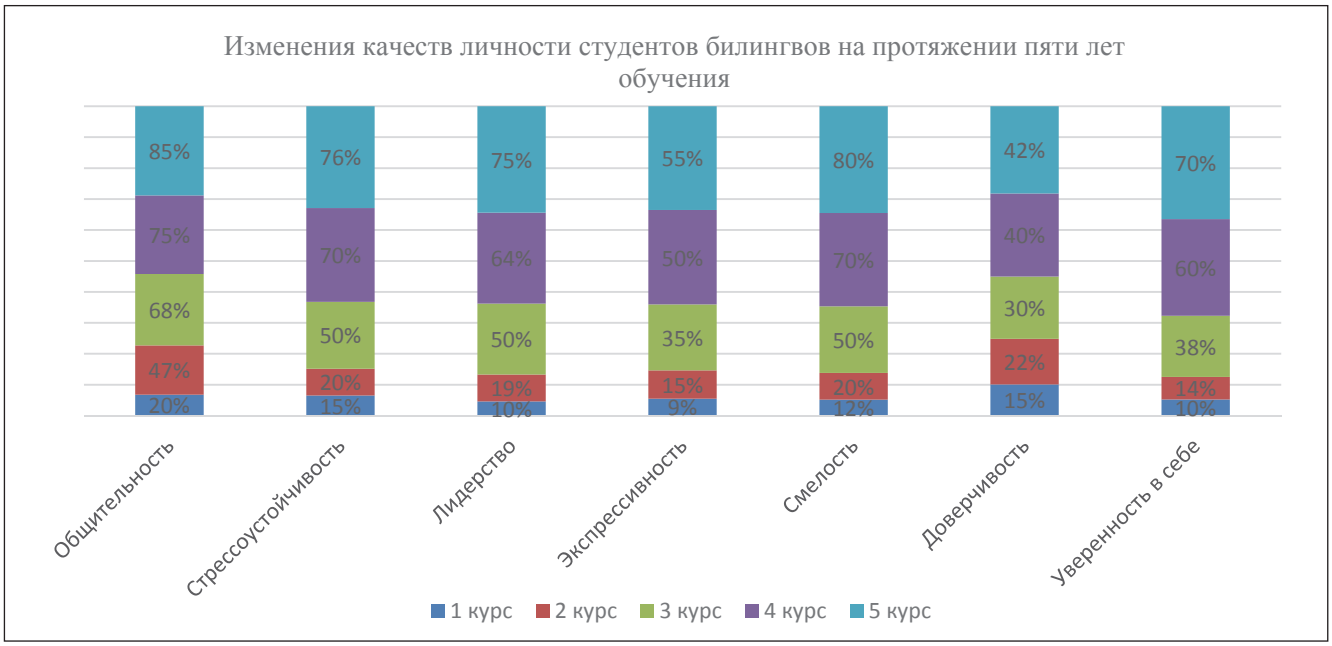



Рис. 1. Диагностика изменений качеств личности, необходимых для командной работы, у студентов-билингвов на протяжении 5 лет

Таблица 1

Примерная программа мероприятий для развития навыков командной работы
у студентов-билингвов на разных этапах обучения

| Этап обучения | Методы и приемы (активные/интерактивные) | Описание (примеры) | Внеурочные мероприятия, лингвострановедческой направленности |
|---|---|---|---|
| 1 курс | *1. Интерактивные дидактические игры*<br>*2. Игровые командные упражнения*<br>*3. Ролевые игры* | 1. Создание интерактивных дидактических игр онлайн и викторин с помощью различных цифровых образовательных ресурсов.<br>2. Упражнения для формирования и совершенствования коммуникативных навыков в игровой форме по командам<br>3. Интервью и составление диалогов в игровой форме с распределением ролей | Конкурсы,<br>– праздники,<br>– олимпиады,<br>– деятельность студенческих кружков,<br>– концерты,<br>– экскурсии и выезды |
| 2 курс | *4. Командные игры на станциях*<br>*5. Мозговой штурм*<br>*6. Ролевые игры* | 4. Студенты распределяются в группы, проходят станции, выполняют задания, заполняют маршрутный лист.<br>5. Обучающиеся распределяются в группы, ведут совместный поиск решения поставленной задачи, аргументируют свое видение решения учебной задачи, активно участвуют в дискуссии.<br>6. Инсценирование ситуаций и диалогов, литературных произведений | |
| 3 курс | *7. Деловые игры* | 7. Совместное обучение в группе при работе над общими учебными заданиями; командное взаимодействие в процессе решения проблемной ситуации | |
| 4 курс<br>5 курс | *8. Метод проектов* | 8. Совместное творческое планирование и разработка, создание конечного продукта | |

Итак, основными методами, используемыми для развития навыков командной работы, являются активные и интерактивные: метод проектов и игровые приемы (дидактические и ролевые игры, в том числе интерактивные, с помощью цифровых образовательных ресурсов, а также командные игры на станциях), поскольку именно они способствуют повышению мотивации к командному взаимодействию, помогают раскрыть творческие способности обучающихся, способствуют проявлению и развитию личностных качеств, необходимых для работы в команде, совершенствуют коммуникативные навыки, активизируют дивергентное мышление, развивают толерантность к чужой культуре, способствуют гибкости и подвижности сознания, адекватной оценке своей роли для достижения общей цели. Каждый из представленных методов и приемов может наполняться необходимым от учебной, коммуникативной задачи контентом для конкретного иностранного языка. Хронология использования определенных методов и приемов для развития навыков командной работы обусловлена особенностями изменения личностных качеств студентов-билингвов на протяжении пяти лет обучения и выстроена «по принципу усложнения» навыков командного взаимодействия, однако стоит отметить, что те или иные методы и приемы могут варьироваться в применении конкретных студентов (курсов) в зависимости от психолого-педагогических особенностях группы. Кроме того, организация таких внеурочных мероприятий, как конкурсы, праздники, олимпиады, кружки, концерты и экскурсии, также могут эффективно влиять на развитие навыков командной работы у студентов-билингвов, владеющих якутским и русским языками.

Таким образом, процесс развития навыков командной работы у студентов-билингвов осложняется психолого-педагогическими условиями обучения и недостаточной разработанностью конкретных методов и приемов. Результаты настоящего исследования показывают, что на первых этапах обучения в вузе студенты склонны к робости, неуверенности в себе, тревожности, подозрительности, замкнутости. Однако далее мы отметили положительную динамику изменения этих качеств личности. Так, для преодоления трудностей в коммуникации нами была разработана примерная программа мероприятий для развития навыков командной работы, необходимых для профессиональной деятельности будущих учителей.

Библиографический список


1. *Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 11 января 2016 года*. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf.
2. Малышева А.Д., Николаева А.Д. Формирование командной готовности студентов на занятиях по иностранному языку. *Дискуссия*. 2017; № 5: 76–90.
3. Ширин А.Г. Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2016; № 36: 63–67.
4. Жуков Ю.М. Проблемы измерения точности межличностного восприятия. *Вестник Московского университета. Психология*. 2007; № 1: 44.
5. Maluch J.T. Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences*. 2016; Vol. 51: 111–118.


References


1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata) ot 11 yanvarya 2016 goda*. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf.
2. Malysheva A.D., Nikolaeva A.D. Formirovanie komandnoj gotovnosti studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Diskussiya*. 2017; № 5: 76-90.
3. Shirin A.G. Bilingvizm: poisk podhodov k issledovaniyu v otechestvennoj i zarubezhnoj nauke. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 36: 63-67.
4. Zhukov Yu.M. Problemy izmereniya tochnosti mezhlichnostnogo vospriyatiya. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Psihologiya*. 2007; № 1: 44.
5. Maluch J.T. Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences*. 2016; Vol. 51: 111-118.


*Статья поступила в редакцию 30.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-178-181

***Chemezova B.A.,*** *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: branzulja@mail.ru*

**HISTORY OF HIGHER NURSING IN THE REPUBLIC OF SAKHA YAKUTIA.** The article examines history of development of higher nursing in the Republic of Sakha (Yakutia). The main historical information, the analysis of the formation of nursing education in this region in different periods of time and the current state are given. In the historical analysis, the stages of the formation of nursing in Yakutia are considered. The purpose of this study is to describe the historical stages of the development of higher nursing in the Republic of Sakha (Yakutia). The objective of this study is to describe the historical stages of the development of higher nursing in the Republic of Sakha (Yakutia). The research results include: the concept of healthcare and nursing in general; the step-by-step history of the formation of the higher nursing in the Republic of Sakha; the problems of the current stage of development of the higher nursing in the Republic of Sakha.

*Key words:* **higher nursing education, medicine, healthcare, qualifications, Republic of Sakha (Yakutia)**

***Б.А. Чемезова,*** *ст. преп., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск,*
*E-mail: branzulja@mail.ru*

# ИСТОРИЯ ВЫСШЕГО СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье рассматривается история развития высшего сестринского дела в Республике Саха (Якутия). Приведены основные исторические сведения, анализ становления сестринского образования в данном регионе в различный период времени и современное состояние. В историческом анализе были рассмотрены этапы становления сестринского дела в Якутии. Целью данного исследования является описание исторических этапов развития высшего сестринского дела (ВСД) в Республике Саха (Якутия). Целью данного исследования является описание исторических этапов развития высшего сестринского дела (ВСД) в Республике Саха (Якутия). Результаты исследования: рассмотрено понятие здравоохранения и сестринского дела в целом; исследована поэтапная история становления ВСД в РС; выявлены проблемы современного этапа развития ВСД в РС.

*Ключевые слова:* **высшее сестринское образование, медицина, здравоохранение, квалификация, Республике Саха (Якутия)**

Здравоохранение ставит перед собой одну из важных стратегических задач, которая заключается в обеспечении достойного оказания сестринской помощи. Это требует решения проблем подготовки квалифицированных кадров. В условиях существования Якутии высшее сестринское образование (ВСО) занимает особую область становления будущего оказания качественной медицинской помощи. Также оно ставит на высокий уровень роль среднего медицинского персонала. В настоящий момент система здравоохранения Республики Саха (Якутия) насчитывает более 11 тысяч медицинских работников среднего звена. Более двухсот из них работают в отдаленных частях региона. Более двух тысячам работников медицинской сферы каждый год требуется повышение квалификационных знаний и умений [1, с. 100].

Целью данного исследования является описание исторических этапов развития высшего сестринского дела (ВСД) в Республике Саха (Якутия).

В соответствии с данной целью были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие здравоохранения и сестринского дела в целом.
2. Исследовать поэтапную историю становления ВСД в РС (Я).
3. Выявить проблемы современного этапа развития ВСД в РС (Я).

Научная новизна исследования связана с постановкой собственных выводов по изучаемому вопросу, поэтапным описанием периодов становления сестринского дела в РС (Я) и выделением значимых событий. В результате научно-исследовательской работы изучены и определены основные особенности становления сестринского дела в Якутии, выделены основные направления развития данной области медицины на текущий момент.

Выдвинутые в результате исследования выводы и результаты имеют научно-практическую значимость в области изучения развития сестринского дела в Республике Саха (Якутия) и в качестве определения содержания и форм непрерывного профессионального развития сестринского персонала медицинской организации.

Материалы и методы исследования базируются на анализе научно-исторических положений, сравнительном анализе, синтезе мнений.

Республика Саха (Якутия) является самым обширным регионом нашей страны. Территория Якутии простирается на сотни километров и занимает три часовых пояса, что дает ей право считаться самой большой территориальной единицей в мире. Численность населения региона достигает миллион человек, а плотность населения превышает 0,4 и остается одной из низких по Российской Федерации. Климат на территории региона характеризуется суровыми условиями. Более 8% коренного населения проживает за полярным кругом [2].

Здравоохранение на территории Якутского региона составляет особую часть российского и советского здравоохранения. Но в связи с особенностями климата данного региона и социально-экономического развития его становление имеет некоторые отличия от истории России в целом. Несомненно, на многих этапах существования медицины в РС (Я) помощь органов государственной власти играла особую роль в развитии здравоохранения на данной территории. Каждый этап развития медицинского дела в Якутии имеет положительные и отрицательные стороны, которые тесно связаны с отставанием в определенных отраслях, отсутствием нововведений, низким уровнем развития медицины в отдаленных сельских регионах, материально-технической и кадровой базы [3].

Сестринское дело (СД) представляет собой раздел медицинской науки, который составляет одну из основ системы здравоохранения. Данный подраздел включает в себя собственные научные знания, техники и умения, которые даются будущим медицинским работникам для применения на практике. СД является самостоятельной профессией, имеющей огромный потенциал в деле выполнения медицинских манипуляций. И зачастую данный персонал выполняет не только указания врача, но и имеет собственные уникальные знания. Медицинские сестры занимаются уходом за пациентами, сохранением жизненных функций, здоровья, профилактическими мероприятиями, реабилитацией пострадавших [4].

История становления СД в Якутии делится на четыре этапа:

1. Миссионерский – связан с периодом XIX века. В данное время сестринским делом занимались миссионеры, политические заключенные в ссылке, ученые северного экспедиторного движения. Бригады, оказывающие врачебные услуги, включали в себя около 13 врачей, 19 фельдшеров и некоторое количество сестер милосердия [5, с. 16].

Кейт Марсден является первой из английских сестер милосердия, посетивших Якутию. Находившись в 1879 году в Константинополе, она услышала о Сибири, об отдаленной Якутии, которая также страдала от проказы, как и другие регионы мира. Также она узнала, что для их лечения врачеватели используют специальную траву. Заинтересовавшись сбором информации о данном лечении, которое может помочь прокаженным по всему миру, она решила ехать в Якутию за поисками данной травы и изучением ее лечебных свойств. В 1890 году сестра милосердия посетила Санкт-Петербург с визитом к Императрице Марии Александровне, которая посодействовала ее пути в далекую Якутию [6]. Помощницы Кейт стали заниматься оказанием помощи прокаженным из деревень, которые находились в глуши тайги и сел. Начиная с того времени, количество женщин, желающих заниматься сестринским делом, увеличилось. Во многих регионах, в том числе в РС (Я), организовывались курсы подготовки медицинских сестер. Ученые и врачи того времени читали лекции и проводили практические занятия, что позволяло обучить все большее число желающих. В некоторых регионах труд сестер милосердия имел хорошую оплату, а их статус приравнивался к статусу капитана или майора российской армии.

2. Становление высшего сестринского дела периода начала XX века до середины XX века. Начали появляться первые дипломированные специалисты, которые работали на благо ликвидации вспышек инфекционных заболеваний в Республике. Якутский техникум с 20-х годов XX века занимался тщательной подготовкой медицинских сестер.

Период развития сестринского дела после октябрьской революции начался после реформы комитетом здравоохранения методических рекомендаций и плана обучения школ сестер милосердия. По новым правилам обучающиеся должны были больше заниматься практикой, что предусматривало их постоянное пребывание в больничных отделениях. В 1920 году из обихода медицинских терминов исчезло понятие «милосердие», что ознаменовало подготовку новых школ, имеющих множественные отличия от существовавших ранее. В данный период происходила ликвидация общин сестер милосердия, и создавались первые государственные медицинские школы. Новые программы обучения требовали от медицинских сестер не только следования указанию врачей, но и самостоятельного понимания схем лечения и профилактики заболеваний. С 1929 года решился вопрос об усовершенствовании квалификации среднего медперсонала (не реже одного раза в 5 лет) [7].

Февраль 1919 года ознаменовался утверждением положения о создании школ медицинских сестер. Разрабатывались учебные программы, которые включали в себя трехлетний курс обучения. В 1925 году были открыты школы фельдшерско-акушерского направления, подготовительные сестринские курсы, курсы по охране материнства и младенчества, санитарные курсы, военные фельдшерские курсы и так далее. В 1936 году была внедрена единая система среднего медицинского образования, 1920 год ознаменовался для Якутии подготовкой медицинских сестер, обучающихся в техникуме. Всего до 1925 года в регионе насчитывалось двадцать пять из них, тогда как к 1927 году их число выросло почти в 3 раза. В то время в республике была вспышка сыпного тифа, в ликвидации которой огромное участие принял средний медицинский персонал.

С середины 30-х годов прошлого столетия специальность «медицинская сестра» начала видоизменяться, появлялись новые требования к их подготовке, включавшие ужесточение обучения медицинской грамоте. С 1934 года во всех регионах Советского Союза, в том числе в РС (Я), началось массовое обучение взрослого населения по программе подготовки к санитарной обороне. Это позволило заинтересовать часть населения Якутии занятиями оказания первой медицинской помощи, вопросами гигиены и санитарии, инфекционными болезнями [8]. В 1939 году в каждой из республик Советского Союза происходила подготовка средних медицинских сестер.

В период Великой Отечественной войны медицинские сестры Якутии оказывали огромную помощь больным и раненым, отправлялись на фронт и занимались больными на поле боя. Множество из них вели дневные и ночные дежурства во временных госпиталях, пограничных и перевязочных пунктах. Каждая из сестер смело участвовала в проведении хирургических операций, занималась перевязками, наблюдала за пациентами и соблюдала чистоту в палатах их содержания [9, с. 38].

После окончания войны началась реорганизация медицинской системы управления, и создалось Министерство здравоохранения, главной целью которого явилось создание и реорганизация медицинских учреждений, объединение поликлиник и стационаров, создание санитарно-эпидемиологических центров, контроль за здоровьем городского и сельского населения, в особенности сельских тружеников.

Начиная с этого времени, показатели здоровья граждан начали улучшаться. С 80-х годов XX века происходила реорганизация всей системы здравоохранения, появлялись новые стационары для больных, поликлиники и амбулатории, медицинские диспансеры и так далее. Кроме того, бурно развивались крупные медико-диагностические центры, занимающиеся кардиологией, акушерством и гинекологией, онкологией и прочими отраслями медицины

3. Период с середины XX века до 90-х годов XX века. Дело получения сестринского образования в данный период начало процветать. Появлялись возможности значительной федеральной финансовой поддержки обучения, что способствовало улучшению и обновлению программы обучения. Это также позволило разрабатывать научную базу для осуществления практической отработки навыков обучающихся. В данный период времени происходила подготовка и повышение квалификации медицинских сестер для обеспечения сотрудниками лечебно-профилактические учреждения (ЛПУ). Якутский комитет Красного Креста в 1953 году учредил профилирующие курсы подготовки по профилю сестринского образования. Обучение длилось 2 года. За период до 70-х годов XX века было подготовлено более 1 500 медицинских сестер.

Деятельность бывших сестер милосердия стала перерастать в самостоятельное профессиональное дело, основанное на собственных теоретических и практических умениях, критическом мышлении и научной доказательной базе. Проведение научных исследований в области сестринского дела по всей стране было связано с появлением более широких возможностей структуры здравоохранения после окончания войны. В Якутии стали формироваться дома сестринского ухода, где производили постоянный мониторинг здоровья старшего поколения, хронических больных и инвалидов. Они попадали туда, если не нуждались в интенсивных лечебно-врачебных вмешательствах, поэтому дело заботы о них передавалось в сестринские руки. Каждая из представительниц высшего сестринского дела брала на себя ответственность за предоставление должного ухода и повышение качества уровня жизни населения. Это позволило повысить доступность оказания медицинских услуг, тогда как во многих секторах здравоохранения цены на оказание услуг неудержимо росли.

В 1972 году Якутское медицинское училище снова начало подготовку по категории сестринского дела. Получение особых навыков в стенах образовательных учреждений позволило улучшить развитие различных областей здравоохранения. К примеру, медицинских сестер начали обучать применению анестезии для ассистирования хирургам. В дальнейшем это привело к появлению специальности «медсестра-анестезиолог». Работа медицинских сестер позволяла обеспечивать оказание пациентам безопасной и своевременной медицинской помощи. В большинстве больниц огромную роль в уходе за пациентами отдавали студентам сестринского звена. Также нанималось большое количество медицинских сестер, которые получили высшее образование. Эти медицинские сестры, первоначально называвшиеся «медицинскими сестрами общего профиля», но позже именовавшимися «штатными медицинскими сестрами», приобретали все большее значение в обеспечении эффективной работы национальных больниц. К 1950-м годам штатная медицинская сестра была основной сферой ее деятельности [10].

В девяностых годах в системе управления медициной в России возникли сложности и кризисные явления. Значительно снизилось финансирование, проявилась нехватка лекарственных средств, оборудования и хирургических инструментов. Также снизилась отрасль финансирования непосредственно медицинских кадров. Многие медицинские работники не могли получить зарплату больше полугода.

Несмотря на это в XX веке в РС (Я) производилось реформирование системы оказания помощи населению, а также выделялись средства от государственных органов и научной общественности Советского Союза. Это позволило создать сеть лечебных учреждений в городской и сельской местности. А многолетняя история становления сестринского образования позволила расширить спектр развития специализированной медицинской помощи и была нацелена на дальнейшее усовершенствование [11, с. 64].

4. Период реформирования сестринского дела конца XX – начала XXI века. В это время происходил переход к многоуровневой подготовке квалифицированных кадров. На базе медицинского института Якутского государственного университета (ЯГУ) начал свое становления профилирующий факультет подготовки по специальности «высшее сестринское дело». Перенимался опыт работы схожих кафедр других медицинских университетов страны.

В настоящий момент данная кафедра оснащена профессорским составом в числе более 20 преподавателей. Каждый из них имеет опытную базу работы на производстве и в деле преподавания. Большинство из них по совместительству работают в отраслях здравоохранения и занимаются научными исследованиями. Университет имеет опыт сотрудничества с образовательными учреждениями Канады, что позволяет реализовать следующие виды совместной деятельности:

1. Проведение летней практики по высшему сестринскому делу.
2. Реализация совместных студенческих проектов с использованием платформы Moodle (2014–2015 годы).
3. Реализация технологии удаленного присутствия по созданию медицинской робототехники с участием канадских специалистов.
4. Создание сети удаленного доступа в области сестринского образования по университетам Арктического региона. Позволяет создавать возможности дистанционного обучения для студентов бакалавриата и магистратуры.
5. Проведение совместных научных исследований и реализация совместных грантов, публикация научных статей.
6. Получение робототехники универсального типа для работы на базе Якутского университета и кафедры высшего сестринского дела.
7. В 2015 году прошел международный конгресс медицинских сестер в городе Сеуле. Была проведена совместная секция обмена опытом «Оказание медицинской помощи населению отдаленных поселков Арктики» [12].

На сегодняшний день сестринское дело является важной частью современной медицинской системы по всей России. В данной сфере имеется огромное количество кадров. Несмотря на это, роль медицинской сестры в системе оздоровления и помощи населению может быть недооценена. Именно поэтому Министерство здравоохранения совместно с медицинскими образовательными учреждениями и лечебными профилактирующими учреждениями ставит главной целью следование концепции партнерских отношений между врачами и медицинскими сестрами. Это позволяет им иметь возможность самостоятельного принятия решений по лечению и профилактике болезней пациентов. На базе кафедры сестринского дела МИ ЯГУ было открыто отделение по сестринскому уходу и обучению всем видам оказания помощи. На данный момент медицинские кадры обучаются не только особенностям сопровождения врачей, но и познают множество видов работ в сфере здравоохранения. Они учатся правильному уходу за пациентами с хроническими болезнями, которые нуждаются в повседневном посещении, так как не способны к самостоятельности. И до сих пор в Якутии растет потребность в изучении основ сестринского дела, практическом применении полученных знаний, так как в отдаленных регионах имеется острая нехватка специалистов данного звена [13, с. 13].

Выделим основные направления в изучении сестринского дела в РС (Я). Данному обучению способствовала многолетняя история становления высшего сестринского дела, описанная ранее.

1. Изучение целей, возможностей оказания сестринской помощи в деле удовлетворения потребностей пациентов.
2. Изучение моделей сестринского дела.
3. Изучение истории сестринского дела.
4. Изучение медицинской документации и обучение правильному ее заполнению.
5. Обучение плану составления сестринских манипуляций. Заполнение медицинской карты стационарного больного.
6. Изучение опыта создания комфортной обстановки для пациентов.
7. Проведение семинаров по обмену опытом, где медицинские сестры могли предложить свои методики организации работы и обучения [14, с. 47].

Сегодняшние проблемы в отрасли развития управлением здравоохранением связаны с нижеследующим.

На сегодняшний день в Российской Федерации ставится приоритет развития и укрепления здоровья населения, в особенности подрастающего поколения. Причиной этому является демографический спад и ухудшение показателей здоровья населения. Велика угроза спада сохранения и воспроизводства человеческих ресурсов, являющихся главным фактором национальной безопасности государства.

Таким образом, согласно данным проведенного литературного обзора, можно сделать вывод о том, что история становления сестринского дела в Якутии является неотъемлемой частью большинства медицинских программ на сегодняшний день. Здравоохранение на территории Якутского региона составляет особую часть российского и советского здравоохранения. Но в связи с особенностями климата данного региона и социально-экономического развития его становление имеет некоторые отличия от истории в России в целом. В исследовании были рассмотрены этапы становления сестринского дела в Якутии. Каждый их этапов развития медицинского дела имеет положительные и отрицательные стороны, которые тесно связаны с отставанием в определенных отраслях, отсутствием нововведений, низким уровнем развития медицины в отдаленных сельских регионах, материально-технической и кадровой базы. На данный момент медицинские кадры обучаются не только особенностям сопровождения врачей, но и познают множество видов работ в сфере здравоохранения. Они учатся правильному уходу за пациентами с хроническими болезнями, которые нуждаются в повседневном посещении, так как неспособны к самостоятельности. И до сих пор в Якутии растет потребность в изучении основ сестринского дела, практическом применении полученных знаний, так как в отдаленных регионах имеется острая нехватка специалистов данного звена.

Происходящие изменения в отраслях здравоохранения, ухода и внедренных технологий обусловливают отодвигание данной истории на задний план. В настоящий момент многие программы обучения содержат в себе краткий обзор богатой истории развития сестринского дела в Якутии. Но большинство истори-

ков уверены, что изучение данных прошлого позволяет нынешнему поколению здраво оценивать реальную действительность в деле медицинской практики. История медицинских сестер имеет тесную взаимосвязь с общей историей здравоохранения страны, становления политики и общественной жизни в целом. На протяжении столетий их работа играла огромную роль в обеспечении здоровья и профилактики заболеваний. Именно поэтому история становления работы медицинских сестер должна полностью раскрываться в курсах обучения. Она богата сведениями о бескорыстной работе, исцелении, изобретательности, героизме, самоотдаче людей делу всей своей жизни. Поэтому проведенное исследование представляет особую ценность для науки в настоящий момент.

Библиографический список


1. Шишкин С. Частный сектор здравоохранения в России: состояние и перспективы развития. *Вопросы экономики*. 2013; № 4: 94–112.
2. Готовцева У.Н., Попова Л.М., Саморцева В.Н. Опыт дистанционного обучения медицинских сестер в клинической практике. *Студенческий научный форум*: материалы XII Международной студенческой научной конференции. Available at: <a href=»https://scienceforum.ru/2020/article/2018021791»>https://scienceforum.ru/2020/article/2018021791</a>
3. *История здравоохранения Якутии в XX в.* Available at: https://cheloveknauka.com/istoriya-zdravoohraneniya-yakutii-v-xx-veke
4. Чувелева Н.Н. *История развития сестринского дела в России*. Available at: https://spravochnick.ru/medicina/istoriya_razvitiya_sestrinskogo_dela_v_rossii/
5. Дьячковский Н.С. Становление высшего сестринского образования в Республике Саха (Якутия). *Медицинская сестра*. 2011; № 3: 16–17.
6. *Лекция. Тема: «История СД в Республике Саха (Я)»*. Available at: https://studylib.ru/doc/4360121/istoriya-sd-v-yakutii
7. *Вся история развития сестринского дела*. Availabe at: http://sestrinskoe-delo.ru/stati/vs-o-istorii-razvitiya-sestrinskogo-dela
8. Цешковский М.С., Кирсанова Е.В. Специальность «Сестринское дело» в программах Всемирной Организации Здравоохранения. *Социальные аспекты здоровья населения*. Электронный научный журнал. 2010. Available at: http://vestnik.mednet.ru/content/view/169/27/
9. Володин Н.Н., Дружинина А.В. Подготовка специалиста сестринского дела в России. *Медицинская сестра*. 1999; № 1: 38–39.
10. *Значение истории сестринского дела: История становления сестринского дела в России*. Available at: https://lastkey.ru/raznoe/znachenie-istorii-sestrinskogo-dela-istoriya-stanovleniya-sestrinskogo-dela-v-rossii.html
11. Пысларь Е.А. Стратегия развития сестринского дела в мире. *Тенденции развития науки и образования*. 2021; № 73-2: 62–65.
12. *Отделение высшего сестринского дела*. Available at: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/mi/inst/historymi/histsd/
13. Дзугаев К.Г., Глотова И.Г., Шляфер С.И. Пути реформирования сестринского образования. *Сестринское дело*. 2022; № 1: 13.
14. Аканов А.Б. Этические компетенции для развития сестринского дела. *Journal of Health Development*. 2019; Т. 1, № 30: 46–52.


References


1. Shishkin S. Chastnyj sektor zdravoohraneniya v Rossii: sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Voprosy `ekonomiki*. 2013; № 4: 94-112.
2. Gotovceva U.N., Popova L.M., Samorceva V.N. Opyt distancionnogo obucheniya medicinskih sester v klinicheskoj praktike. *Studencheskij nauchnyj forum*: materialy XII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: <a href="https://scienceforum.ru/2020/article/2018021791">https://scienceforum.ru/2020/article/2018021791</a>
3. *Istoriya zdravoohraneniya Yakutii v XX v.* Available at: https://cheloveknauka.com/istoriya-zdravoohraneniya-yakutii-v-xx-veke
4. Chuveleva N.N. *Istoriya razvitiya sestrinskogo dela v Rossii*. Available at: https://spravochnick.ru/medicina/istoriya_razvitiya_sestrinskogo_dela_v_rossii/
5. D'yachkovskij N.S. Stanovlenie vysshego sestrinskogo obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya). *Medicinskaya sestra*. 2011; № 3: 16-17.
6. *Lekciya. Tema: «Istoriya SD v Respublike Saha (Ya)»*. Available at: https://studylib.ru/doc/4360121/istoriya-sd-v-yakutii
7. *Vsya istoriya razvitiya sestrinskogo dela.* Availabe at: http://sestrinskoe-delo.ru/stati/vs-o-istorii-razvitiya-sestrinskogo-dela
8. Ceshkovskij M.S., Kirsanova E.V. Special'nost' «Sestrinskoe delo» v programmah Vsemirnoj Organizacii Zdravoohraneniya. *Social'nye aspekty zdorov'ya naseleniya*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2010. Available at: http://vestnik.mednet.ru/content/view/169/27/
9. Volodin N.N., Druzhinina A.V. Podgotovka specialista sestrinskogo dela v Rossii. *Medicinskaya sestra*. 1999; № 1: 38-39.
10. *Znachenie istorii sestrinskogo dela: Istoriya stanovleniya sestrinskogo dela v Rossii*. Available at: https://lastkey.ru/raznoe/znachenie-istorii-sestrinskogo-dela-istoriya-stanovleniya-sestrinskogo-dela-v-rossii.html
11. Pyslar' E.A. Strategiya razvitiya sestrinskogo dela v mire. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2021; № 73-2: 62-65.
12. *Otdelenie vysshego sestrinskogo dela*. Available at: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/mi/inst/historymi/histsd/
13. Dzugaev K.G., Glotova I.G., Shlyafer S.I. Puti reformirovaniya sestrinskogo obrazovaniya. *Sestrinskoe delo*. 2022; № 1: 13.
14. Akanov A.B. `Eticheskie kompetencii dlya razvitiya sestrinskogo dela. *Journal of Health Development*. 2019; T. 1, № 30: 46-52.


*Статья поступила в редакцию 27.09.23*

УДК 37.016: 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-181-184

***Gorobets L.N.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Russian Language, Literature and Methods of their Teaching, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*
***Popova T.P.,*** *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: tanya7ya28popova@gmail.com*
***Chechina L.V.,*** *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lida.chechina@mail.ru*

**FORMING AXIOLOGICAL CONSCIOUSNESS IN STUDENTS WHILE TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE.** The article discusses concepts of "axiological consciousness" and "axiological approach", highlights the main directions of the implementation of this approach in teaching the Russian language, including methods of working with the word, lexical dictionaries, etc., enriching the speech of students and reflecting the value components, attitude to the native language and the word. The idea that axiological consciousness helps to expand the interpretation of the word, to establish the relationship between the lexical meaning and the social experience of the student is substantiated. Based on the analysis of available research and specific methodological techniques, it has been established that working on the value meaning of a word when teaching a native language is a way of introducing students to national culture, helps to develop students' worldview and the value potential of a linguistic personality. The study describes different views and methods on the formation of axiological consciousness of students when teaching the Russian language on the basis of modern technologies.

*Key words:* **axiological consciousness, axiological approach, speech activity, concept, text, regional component, values, conceptual analysis, Russian language lesson, vocabulary work, scribing**

***Л.Н. Горобец,*** *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*
***Т.П. Попова,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: tanya7ya28popova@gmail.com*
***Л.В. Чечина,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lida.chechina@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрены понятия «аксиологическое сознание», «аксиологический подход», освещены основные направления реализации данного подхода в преподавании русского языка, включающие приемы работы со словом, лексическими словарями и др., обогащающими речь учащихся и отражающими ценностные составляющие, отношение к родному языку и слову. Обоснована идея о том, что аксиологическое сознание помогает расширить толкование слова, установить взаимосвязь между лексическим значением и социальным опытом ученика. На основании анализа имеющихся исследований и кон-

кретных методических приемов установлено, что работа над ценностным значением слова при обучении родному языку является способом приобщения учащихся к национальной культуре, помогает развивать мировоззрение учащихся и ценностный потенциал языковый личности. Данное исследование содержит описание разных взглядов и методик на формирование аксиологического сознания учащихся при обучении русскому языку на основе современных технологий.

*Ключевые слова:* **аксиологическое сознание, аксиологический подход, речевая деятельность, концепт, текст, региональный компонент, ценности, концептуальный анализ, урок русского языка, словарная работа, скрайбинг**

Актуальность исследования продиктована необходимостью осмысления подходов к формированию аксиологического сознания учащихся. О переходе к ценностной парадигме говорят социологи, философы, педагоги и методисты, раскрывая в своих исследованиях особенности аксиологического подхода, ядром которого является понятие «ценность». К базовым ценностям современного школьника отнесены понятия/концепты: *Родина, язык, дом, семья, мать, отец, дружба* и другие.

В современном образовании аксиологический подход становится актуальным, так как помогает учащимся не только по-другому посмотреть на слово, но и приобщиться к культуре своего народа.

Аксиологический подход опирается на образование, включающее нововведения обновленного ФГОС ООО и СОО и формирующее у обучающихся базовую систему ценностных ориентаций, способных обеспечить гармоничное развитие личности, то есть при аксиологическом подходе методологической базой обучения родному русскому языку становится теория ценностей, которая включает эстетические и нравственные ценности.

Какие же ценности определяют для себя школьники? Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели опрос, предложили обучающимся восьмого класса сельской школы определить значение таких нравственных концептов, как «ценность», «Родина», «русский язык». Концепт «ценность», по мнению восьмиклассников (14–15 лет), включает такие понятия, как *семья, дружба, время*; концепт «Родина» – *дом, земля, семья, Отечество*; концепт «русский язык» – *речь, родина, страна* и другие. Видим, что ответы по-разному раскрывают национально-культурную специфику. Они типичны и неслучайны, потому что представление о значении слова у обучающихся складывается под воздействием чьего-то мнения, например, родителей, друзей, учителей. Именно поэтому очень важно дать учащимся представление о слове как культурной составляющей, то есть сформировать у них аксиологическое сознание, под которым понимаем формирование нравственного взгляда на родной язык [1–18].

Цель статьи: раскрыть понимание содержания понятий «аксиологическое сознание», «аксиологический подход», осветить основные направления реализации данного подхода в преподавании родного русского языка в школе.

Задачи исследования:

– проанализировать состояние проблемы развития аксиологического сознания;

– актуализировать основные направления реализации аксиологического подхода в преподавании русского языка;

– описать эффективные приёмы работы со словом, текстом, лексическими словарями, направленные на формирование аксиологического сознания учащихся.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации понимания терминов «аксиологическое сознание», «аксиологический подход» в научном тезаурусе и определении общей стратегии их развития

Практическая значимость исследования заключается в тиражировании эффективных приемов развития аксиологического сознания в процессе обучения в школе и применении их на уроках русского языка.

В основных законодательных документах об образовании, действующих на территории РФ (законе «Об образовании в Российской Федерации» [16], «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» [11] и др.) отражается идея гуманистического образования, влияющая на цели духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, которая на законодательном уровне является важнейшей приоритетной задачей, ориентирующейся на ценности и сохранение национальной культурной традиции.

Отсюда вытекает, что формирование аксиологического сознания на уроках русского языка предполагает развитие у обучающихся взгляда на родной язык как национальное достояние, в основе которого главную роль играют ценности.

В настоящее время большое количество исследований посвящено взаимосвязи аксиологического (ценностного) подхода и культурологического при обучении русскому языку (В.А. Сластёнин, А.Д. Дейкина, С.И. Львова, Е.П. Пронина, Л.А. Ходякова и другие).

По мнению В.А. Сластёнина, *«ценности – специфическое образование в структуре индивидуального сознания, в которое входят идеальные образцы и ориентиры деятельности личности и общества»* [15, с. 67]. Сами же ценности, ориентируясь на индивидуальный жизненный опыт, входят в структуру личности в виде ценностных ориентаций. Считается, что через образование возможно привить обучающимся гуманистические ценности.

С внедрением обновленного ФГОС ООО и СОО (2022 г.) аксиологическая направленность при обучении русскому языку становится приоритетной, так как важную роль играет историческая взаимосвязь языка и культуры, которые и формируют национальное сознание. По утверждению профессора А.Д. Дейкиной (раскрывшей аксиологическую составляющую в своих научных исследованиях), *«в преподавании русского языка чрезвычайно важны те содержательные аспекты, которые идут от истории культуры страны изучаемого языка и обогащают духовно-нравственный мир личности. В наши дни они должны быть заново и заинтересованно осмыслены и творчески осуществлены, ведь качество языкового образования тем выше, чем богаче культурная среда обучения»* [8, с. 37].

Эту же мысль развивает и С.И. Львова, занимающаяся вопросами формирования аксиологического сознания в современной методической науке, считая аксиологическое сознание духовно-нравственным ориентиром личности, который *«создается благодаря аксиологическому подходу, он развивает творческий потенциал личности, способность к самореализации и самоопределению в мире ценностей, создает условия для успешной социализации личности в современной жизни»* [10, с. с. 446].

Приемы воспитания ценностного отношения учащихся к русскому языку как родному в аспекте аксиологического образования назвала Е.П. Пронина. Это и использование текстов для лингвистического анализа, разнообразные формы лексического анализа текста, авторских зарисовок, сопоставление описаний, и другое, помогающее углубиться не только в лексическое значение слова, но и понять его культурно-эмоциональную составляющую [1, с. 62], что и формирует аксиологическое сознание.

Л.А. Ходякова соотносит ценности с базовыми потребностями человека и выделяет основные направления воспитания: отношения, соотносимые с потребностями общения; отношения, определяемые взаимоотношениями людей с окружающим миром; отношения, формирующиеся в гармоничном взаимодействии [17]. Эти ценности, по мнению ученого, и являются эталонами аксиологических отношений, которые могут рассматриваться как средство реализации целей воспитания, и они должны сводиться к добру, истине и красоте.

В этом же ключе рассматривает аксиологический подход и Т.М. Воителева, это *«путь приобщения личности к общечеловеческим ценностям как средство формирования индивидуальной системы ценностей и идеалов через приобщение к культуре народа»* [5, с. 42]. Исследователь считает, что изучать и рассматривать феномены русского языка нужно как часть национальной культуры, а не только в аспекте разговорного стиля, по её мнению, русский язык – духовная ценность, которая необходима для становления языковой личности, так как ценностный подход *«ориентирован на формирование у школьников представления о языке как национальном достоянии, мощном средстве духовно-нравственного развития личности, что органично вплетается в задачу формирования всех видов компетенций (языковой, коммуникативной, лингвистической, культуроведческой)»* [5, с. 43].

Таким образом, родной язык рассматривается сегодня как духовная, нравственная и культурная ценность народа. Чтобы донести этот посыл, необходимо использовать виды работы, способные сформировать ценностное отношение к русскому родному языку [7, с. 24]. Это и введение историко-культурной информации, и характеристика национально-культурной специфики родного языка, и описание эстетических свойств родного языка и качеств устной и письменной русской речи, и знакомство с традициями русского речевого этикета, с лексическими словарями, раскрывающими анализ текста с позиции его смысловой ценности и культурных концептов, и представление явлений родного языка в контексте диалога культур (А.Д. Дейкина, С.И. Львова и др.).

Мы солидарны с мнением исследователей и считаем, что ценность взаимодействия языка и культуры состоит в том, что в сознании обучающегося должны быть сформированы не только лексические представления о слове, но и культурные. На уроке учитель делает выбор, какое значение слова или словосочетания раскрыть перед учащимися, какую культурную составляющую продемонстрировать классу [6, с. 49], какую работу проводить. Думается, что формировать аксиологическое сознание возможно, если использовать на уроках русского языка работу над эпиграфами к уроку; с высказываниями о русском языке как о национальном достоянии народа; с малыми жанрами фольклора (пословицы, поговорки, частушки, загадки и др.); устойчивыми сочетаниями слов (фразеологизмами); работу со словарями, с концептами, формирующую ассоциативное мышление; с региональными художественными и публицистическими текстами и др. Охарактеризуем названные виды.

1. Работа над эпиграфом к уроку и афоризмами помогает создать проблемную ситуацию, задуматься над пониманием высказывания, правильно интерпретировать его, выразить своё понимание, поэтому для формирования аксиологического сознания эффективно использовать в качестве эпиграфа высказывания русских поэтов, писателей, критиков, например, слова А.И. Куприна: *«Русский язык в умелых руках ловок, гибок, послушен и выразителен…»* [18]; В.Г. Белинского: «*Что русский язык – один из богатейших языков в мире, в этом нет никакого сомнения»* [там же].

Мы часто используем высказывания кубанских классиков, которые помогают школьникам задуматься о прошлом, настоящем и будущем нашего края/малой родине: *«Пусть эти искренние мысли, исходящие из глубины русского сердца, дойдут к нашему молодому поколению, которое стоит безгранично близко к событиям, которые решат судьбу нашего несчастного Отечества. Пусть любовь к России будет им путеводителем в сегодняшней темноте, пусть они будут так тверды, как мы, в борьбе, пусть любовь неизменно находится около них и сопровождает их, ибо из ненависти рождается только ненависть!»* (В.И. Лихоносов) [13, с. 376].

В этих словах кубанского писателя чувствуем и трагедию времени, и способность показать молодому поколению героические знаки в слове и на камне для будущих побед.

2. Обращение к малым жанрам фольклора (пословицы, народные изречения, прибаутки) формирует нравственное представление о слове и его ценностях, например, кубанские пословицы и поговорки о труде *(«Без солнца нет света, без труда нет хлеба»*), счастье *(«Счастье в воздухе не вьется, а руками достается»*), дружбе (*«Один в поле не воин»*), Родине (*«Человек без Родины, что соловей без песни»*) помогают сформировать правильное представление о нравственных ценностях жизни.

3. Работа над фразеологизмами, отражающими особенности кубанского говора, отличающимися эмоциональностью, метафоричностью, показывает уникальность нашей речи: фразеологизмы не переводятся на другие языки, поэтому считаются национальным достоянием, отражают характер, традиции, менталитет. В качестве примера приведем задание, в котором необходимо к региональным устойчивым выражениям (кубанским фразеологизмам) подобрать аналоги из современного русского литературного языка: *Голодной курице просо снится. С поганой собаки хоч шерсти клок. По Савки и свытка. Быть в наймах. Чтобы козы были сыты и сено было цело.*

4. Составление концепта – это отражение особенности социокультурного пространства (В.И. Карасик), «так как его центром всегда оказывается ценность, поскольку он служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип» [9, с. 23]. Например, концепт «родина» входит в ассоциативное поле русской языковой картины мира наряду с такими, как «народ», «истина», «любовь», «вера».

Рассмотрим значение слова «Родина» в «Большом энциклопедическом словаре»: «*Родина –*

*1) отечество, отчизна, страна, в которой человек родился; исторически принадлежащая данному народу территория с её природой, населением, общественным и государственным строем, особенностями языка, культуры, опыта и нравов (см. также патриотизм).*

*2) Более узко – чьё-либо место рождения.*

*3) Переносное значение – место возникновения, открытия или изобретения чего-либо»* [3].

На уроке было выявлено 11 ассоциативных единиц, раскрывающих концепт «родина». Так, восьмиклассники назвали следующие ассоциаты: *родная страна, отечество, место происхождения чего-либо, мать, дом, семья, любимое место, патриотизм, язык, родные/близкие, родная земля.* Большинство учащихся считают «родиной» свой родной дом и страну, в которой живут. И это правильно.

5. Работа с региональными текстами тоже помогает учителю формировать аксиологическое сознание учащихся, так как использование в качестве учебного материала текстов региональной специфики даёт учащимся возможность рассмотреть особенности языка региона, способствует включению обучающихся в культурно-языковое поле русской культуры, культуры регионов РФ. Знакомство со значением слов региона расширяет словарный запас обучающихся, а также способствует росту интереса к языку в целом, дает возможность раскрыть культурную и ценностную составляющую живого слова. Например, в стихотворении кубанского поэта В.Д. Нестеренко «Кубань» [13] можно выделить несколько образов, раскрывающих ценностный ориентир приведенного концепта (рис. 1).




Рис. 1. Концепт «Кубань»

Помогает в работе и использование современных визуальных техник: ментальных карт, скрайбинга (скрайбинг – новая техника, позволяющая создать визуальный конспект, его задача – донести информацию, при помощи небольших рисунков сделать ее доступной для ученика, помочь лучше ее усвоить), например, скрайбинг используем при работе с концептом «ценность», визуализируя названное слово (рис. 2).

Благодаря визуализации основных понятий при индивидуальной работе видим нравственные установки ученика, его ценностный потенциал. С помощью скрайбинга можно не просто изобразить основное значение концепта, но и помочь визуальному и вербальному мышлению активно взаимодействовать.

Считаем, что названные виды работ формируют ценностный взгляд, поэтому учитель в современных реалиях должен уметь заинтересовывать учащихся, приобщать их не только к верному толкованию и уместному использованию слов в речи, но и формировать правильный ценностный ориентир, приобщать учащихся к национальной культуре.

Таким образом, повышенный интерес к формированию аксиологического сознания школьника связан сегодня с изменением языковой ситуации и утверждением общей аксиологической установки, принятой в качестве основы модернизации российской образовательной системы. Именно это стало толчком к идее реализации в образовании ценностной функции русского языка и формированию национальной языковой личности, ориентированной




Рис. 2. Визуализация слова «ценность»

на приоритет национальных российских ценностей при уважении к ценностям других народов [5, с. 51].

Резюмируя вышеизложенное, сделаем следующие выводы:

– формированию и развитию аксиологического сознания необходимо уделять внимание, так как оно помогает развивать мировоззрение учащихся и ценностный потенциал языковый личности;

– работа над ценностным значением слова при обучении родному языку является способом приобщения учащихся к национальной культуре;

– приемы, позволяющие формировать аксиологическое сознание, должны использоваться в учебном процессе преподавателями всех предметов;

– формирование аксиологического сознания способствует развитию критического мышления обучающихся, интегрирует с социальной коммуникацией и становится частью общественного опыта и сознания.

Перспективы дальнейших изысканий видим в разработке цифровых образовательных ресурсов в формировании ценностного отношения к родному языку для повышения качества обучения в школе.

Библиографический список


1. Алешникова Е.Л. Технология обучения учащихся старших классов работе с публицистическим текстом духовно-нравственного содержания. *Наука и школа*. 2013; № 5.
2. Белкина Ю.А. Методические идеи профессора Е.П. Прониной и их развитие в современных образовательных реалиях. *Поволжский педагогический вестник*. 2018; Т. 6, № 4 (21)
3. *Большой энциклопедический словарь*. Available at: https://gufo.me/dict/bse/%D0%A0%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0
4. Винокур Г.О. *Филологические исследования: Лингвистика и поэтика*. Москва: Наука, 1990.
5. Воителева Т.М., Марченко О.М. Основы формирования ценностного отношения к родному языку как феномену национальной культуры. *Педагогика и психология образования*. 2021; № 2: 41–52.
6. Горобец Л.Н., Попова Т.П. Региональный компонент как важный элемент школьного обучения и стратегия национальной политики. *Вестник АГПУ*. 2021; № 1.
7. Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка: монография. Москва, 2009.
8. Дейкина А.Д. Гуманистическая сущность текста при изучении русского языка в аспекте межкультурной коммуникации. *Современная коммуникативистика*. 2014; № 2 (9).
9. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж, 2001.
10. Львова С.И. Аксиологические основы современного школьного курса русского языка. *Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира*: сборник научных трудов. Москва, 2009; Выпуск 4.
11. *Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года*. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1675965135&tld=ru&lang=ru&name=1
12. Новикова Л.И. *Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5–9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2005.
13. Нестеренко В.Д. *Кубань*. Available at: https://multiurok.ru/blog/kuban-v-d-nesterenko.html
14. Лихоносов В.И. *Русская скорбь*. Краснодар: Книга, 2022.
15. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва, 2003.
16. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
17. Ходякова Л.А. *Аксиологические основы поведения*. Available at: https://smekni.com/a/232283/aksiologicheskie-osnovy-povedeniya/
18. *Цитаты великих классиков*. Available at: https://citatko.com/avtory/tsitaty-velikih-russkih-klassikov


References


1. Aleshnikova E.L. Tehnologiya obucheniya uchaschihsya starshih klassov rabote s publicisticheskim tekstom duhovno-nravstvennogo soderzhaniya. *Nauka i shkola*. 2013; № 5.
2. Belkina Yu.A. Metodicheskie idei professora E.P. Proninoj i ih razvitie v sovremennyh obrazovatel'nyh realiyah. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; T. 6, № 4 (21)
3. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://gufo.me/dict/bse/%D0%A0%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0
4. Vinokur G.O. *Filologicheskie issledovaniya: Lingvistika i po`etika*. Moskva: Nauka, 1990.
5. Voiteleva T.M., Marchenko O.M. Osnovy formirovaniya cennostnogo otnosheniya k rodnomu yazyku kak fenomenu nacional'noj kul'tury. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2021; № 2: 41-52.
6. Gorobec L.N., Popova T.P. Regional'nyj komponent kak vazhnyj `element shkol'nogo obucheniya i strategiya nacional'noj politiki. *Vestnik AGPU*. 2021; № 1.
7. Dejkina A.D. Formirovanie yazykovoj lichnosti s cennostnym vzglyadom na russkij yazyk: metodologicheskie problemy prepodavaniya russkogo yazyka: monografiya. Moskva, 2009.
8. Dejkina A.D. Gumanisticheskaya suschnost' teksta pri izuchenii russkogo yazyka v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii. *Sovremennaya kommunikativistika*. 2014; № 2 (9).
9. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*. Voronezh, 2001.
10. L'vova S.I. Aksiologicheskie osnovy sovremennogo shkol'nogo kursa russkogo yazyka. *Problemy konceptualizacii dejstvitel'nosti i modelirovaniya yazykovoj kartiny mira*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2009; Vypusk 4.
11. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya Rossijskoj Federacii do 2025 goda*. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1675965135&tld=ru&lang=ru&name=1
12. Novikova L.I. *Kul'turovedcheskij aspekt obucheniya russkomu yazyku v 5-9-h klassah kak sredstvo postizheniya uchaschimisya nacional'noj kul'tury*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
13. Nesterenko V.D. *Kuban'*. Available at: https://multiurok.ru/blog/kuban-v-d-nesterenko.html
14. Lihonosov V.I. *Russkaya skorb'*. Krasnodar: Kniga, 2022.
15. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moskva, 2003.
16. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
17. Hodyakova L.A. *Aksiologicheskie osnovy povedeniya*. Available at: https://smekni.com/a/232283/aksiologicheskie-osnovy-povedeniya/
18. *Citaty velikih klassikov*. Available at: https://citatko.com/avtory/tsitaty-velikih-russkih-klassikov


*Статья поступила в редакцию 01.10.23*

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-184-187

***Darsigova M.I.,*** *postgraduate, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: darsigova@mail.ru*

***Umaeva D.M.,*** *postgraduate, Department of Coordination of Research and Innovation-Project Activities in Specialist's, Master's and Postgraduate Studies, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: umaevadiana@mail.ru*

***Lezina V.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, senior researcher, Department for Coordination of Research and Innovation-Project Activities in the Specialty, Master's and Postgraduate Studies, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: lezina07@ramdler.ru*

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN 6–7 YEARS OF AGE.** The presented article reveals the essence of emotional intelligence (EQ) in comparison with rational intelligence (IQ). The authors argue that emotional intelligence should be developed in childhood and project this process onto 6–7 years old children. Its mechanisms are called and revealed: needs, motivations, emotions, relationships, significance, meaning. The pedagogical strategy for the development of emotional intelligence in children of this age is determined, correlating with the answers to the questions: What is it to develop? How is it to be developed? Foreign programs for the development of a culture of emotions are considered. The authors' experience in the development of emotional intelligence is revealed. The article concludes that the results of classes aimed at the development of emotional intelligence are: increasing children's self-confidence, developing prosociality, desire to help, better understanding of other people, caring for others, as well as awareness, identification of emotions, improving the emotional state, social and cognitive skills, mastering the skill of anticipating the situation, reducing anxiety and self-care, increasing the positive atmosphere in the classroom.

*Key words:* **emotional intelligence (EQ), rational intelligence (IQ), 6–7 years old children, mechanisms, needs, motivations, emotions, attitudes, significance, meaning, strategy, culture of emotions, diagnostics, learning quotient**

***М.И. Дарсигова,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: darsigova@mail.ru*
***Д.М. Умаева,*** *аспирант, Департамент координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: umaevadiana@mail.ru*
***В.В. Лезина,*** *д-р пед. наук, проф., вед. науч. сотр. Департамента координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: lezina07@ramdler.ru*

# РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Представленная статья раскрывает суть эмоционального интеллекта (EQ) в сопоставлении с интеллектом рациональным (IQ). Авторы утверждают, что эмоциональный интеллект следует развивать в детстве, и проецируют этот процесс на детей 6–7 лет. Называются и раскрываются его механизмы: потребности, мотивации, эмоции, отношения, значимость, смысл. Определяется педагогическая стратегия развития эмоционального интеллекта у детей названного возраста, коррелирующая с ответами на вопросы: что развивать? как развивать? Рассматриваются зарубежные программы развития культуры эмоций. Раскрывается авторский опыт развития эмоционального интеллекта. В статье сделаны выводы о том, что результатами занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, выступают повышение у детей уверенности в себе, развитие просоциальности, желание помочь, лучшее понимание других людей, забота о других, а также осознание, идентификация эмоции, улучшение эмоционального состояния, социальных и когнитивных навыков, овладение навыком опережающего продумывания ситуации, уменьшение тревожности и ухода в себя, повышение позитивной атмосферы в классе.

*Ключевые слова:* **эмоциональный интеллект (EQ), рациональный интеллект (IQ), дети 6–7 лет, механизмы, потребности, мотивации, эмоции, отношения, значимость, смысл, стратегия, культура эмоций, диагностики, коэффициент обученности**

«Эмоциональный интеллект» – относительно новое понятие, значимость развития которого в полной мере осознана современной наукой. Важность наличия эмоционального интеллекта проистекает из способности человека мотивировать себя и стремиться к достижению цели, несмотря на препятствия, сдерживать порывы к получению удовольствия, контролировать настроение, управлять чувствами, надеяться, переживать и др. По мнению Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект (EQ) может оказаться таким же мощным критерием, как и рациональный интеллект (IQ), а в ряде случаев его превосходить [1]. Из этого следует необходимость развития эмоционального интеллекта у детей в наиболее сенситивном возрасте 6–7 лет.

Цель статьи: получить знание об эмоциональном интеллекте и способах его развития у детей 6–7 лет.

Задачи статьи:

1) раскрыть суть эмоционального интеллекта;

2) назвать и раскрыть его механизмы;

3) определить педагогическую стратегию развития эмоционального интеллекта у детей 6–7 лет;

4) рассмотреть зарубежные программы развития культуры эмоций и авторский опыт развития эмоционального интеллекта;

5) назвать результаты и диагностики обучения детей EQ.

Методы исследования включают обобщение и систематизацию существующих научных данных об изучаемом феномене, их анализ.

Научная новизна статьи состоит в расширении границ педагогического знания об эмоциональном интеллекте и стратегии его развития у детей 6–7 лет.

Теоретическая значимость статьи заключается в применимости нейропедагогического подхода к проблеме исследования, методов сбора, систематизации и анализа научных источников.

Практическая значимость определяется возможностью внедрения полученного знания в начальную общую школу. Представленные материалы могут служить основанием для разработки программ по развитию эмоционального интеллекта у детей 6–7 лет.

Эмоциональный интеллект более реактивен, чем рациональный: сначала чувства, затем мысли. Эмоциональный интеллект бросается действовать не мешкая, без аналитических раздумий. В процессе эволюции это качество «радара для обнаружения опасности» намеренно вырабатывалось и многократно себя оправдывало в агрессивной природной среде. Оценка необходимости действовать производится мгновенно, чтобы не перейти на уровень сознаваемой осведомленности. Множество спонтанных эмоциональных реакций охватывает человека до того, как он осознает происходящее. Внешние проявления эмоций обнаруживают себя в виде изменений мимики в течение нескольких тысячных долей секунды после события, запускающего реакцию. Типичные для этой эмоции физиологические изменения (учащенное сердцебиение, резкий отток крови и др.) занимают доли секунды.

Суть эмоционального интеллекта верно отражена З. Фрейдом в концепции мышления по типу «первичного процесса». Это логика детей, поэзии, мифа, сна, религии. Примечательно замечание Дж. Кемпбелла о том, что сновидения – это личные мифы, а мифы – разделенные сновидения [2].

В мышлении по типу первичного процесса свободные ассоциации определяют течение мыслей: один объект символизирует другой, одно чувство вытесняет другое и его представляет, целое конденсируется в частях. Не существует времени, законов причины и следствия. Возможно все. Психоаналитический метод занимается разгадкой и расшифровыванием таких ассоциаций. Логика и правила эмоционального интеллекта замены одного элемента другим не обязывают воспринимать вещи и явления с помощью их объективных особенностей. Важность представляет то, как мы их воспринимаем. Ассоциации, связанные с объектом, могут оказаться важнее самого объекта.

В эмоциональной среде отличительные черты схожи с голограммой, в которой одна деталь заставляет вспомнить целое. По заключению С. Эпштейна, в отличие от рационального интеллекта, устанавливающего логические связи между причинами и следствиями, эмоциональный интеллект не проводит подобных различий. Он объединяет вещи, имеющие сходные, привлекающие внимание черты [3].

Вслед за Э.А. Асратяном, В.Л. Симоновым, П.В. Симоновым мы полагаем, что эмоциональный интеллект следует развивать в детстве. Наиболее сенситивным возрастом для формирования эмоционального интеллекта является период 6–7 лет (Д.И. Фельдштейн [4]). В этом возрасте ребенок уже осознает свои потребности. Последние приводят в действие эмоции и инициируют саморегуляцию функций, фактор отношений, значимости, смысла, составляющие «личностный смысл» ребенка [5]. Эти механизмы составляют суть эмоционального интеллекта.

Целенаправленное поведение ребенка, как и людей в целом, всецело детерминируется потребностями. Они являют собой источник активности живых систем, избирательную зависимость живых организмов от факторов внешней среды, существенных для самосохранения и саморазвития. Согласно одной точки зрения, потребности (любовь родителей, информирование, общение и др.), равно как и мотивация, эмоции, имеют собственные пункты локализации в центральной нервной системе, в том числе в гиппокампе, миндалине, новой коре больших полушарий. По другой точки зрения эмоции обнаруживаются только в гипоталамусе. В гиппокампе, миндалине, новой коре больших полушарий представлены не отдельные потребности и эмоции, а операции, необходимые для генеза эмоциональных состояний.

Набор потребностей у каждого ребенка индивидуален, они детерминируют поступающие из внешней среды стимулы. Последние делятся на высоко- и низковероятные по отношению к удовлетворению той или иной потребности. Актуальные потребности также подразделяются на острые доминирующие (упражнение, перцепторная активность органов чувств) и субдоминантные (активность, использование функциональных систем и др.). Неудовлетворенные потребности, которые ребенок осваивает еще в раннем детстве (голод, жажда и др.), необходимы как для положительных, так и для отрицательных эмоций. Например, потребность в коллективе, признании сверстниками вызывает чувство озадаченности и мотивирует на хорошую учебу, общение. Ученые выделяют следующие потребности высшего социально-детерминированного ряда: 1) в связях с людьми, расширении бытия, устойчивой социальной организации, отождествлении себя с ее формированиями (семья, школа, кружок, секция и др.), познании (Э. Фромм [6]), 2) в связях с людьми, стремлении к истине, самоцельных действиях типа игры (Л. Гараи [7]). В обобщенном варианте все потребности делятся на биологические, социальные, идеальные.

Мотивации всегда специфичны и цикличны. Специфика мотиваций детерминируется личностным компонентом: темпераментом, характером, притязаниями ребенка. Одного ребенка мотивирует похвала взрослых, другого – лакомство, третьего – лидерство и др. В любом случае мотивации воспринимаются ребенком как нечто неприятное в силу их сопряжения с переживаниями.

Эмоции и эмоциональные переживания (удовольствие, страх, гнев, печаль, наслаждение, любовь, удивление, отвращение, стыд и др.) вызывают саморегуляцию функций: органические (вегетативные), вазомоторные, нервно-мышечные изменения. Центральная нервная система перерабатывает импульсы о возможных изменениях в организме, фиксируемых внутренними органами и органами движения. Возникает эмоциональный ответ на первичный раздражитель, его сила обусловливает яркость эмоций.

По Г.Х. Шингарову, сущностью действительности, отраженной в эмоциях, является саморегуляция функций организма согласно требованиям условий внешнего мира [8]. Саморегуляция функций гораздо шире эмоций, однако любой психический процесс протекает по схеме причина – реакция – подкрепление (как снятие причины). Эмоции сопровождают все этапы этой деятельности.

Из рассуждений об эмоциях Б.И. Додонова следует, что они оценивают поступающую в мозг информацию о внешнем и внутреннем мире, которую ощущения и восприятие кодируют в форме его субъективных образов [9]. При этом эмоциональные процессы как специфический класс процессов психической регуляции приводятся в действие значимыми для индивида факторами. На первый план выступает отношение индивида к окружающей информации, а сигналы информации преобразуются в личностном плане. Под влиянием внешнего стереотипа повторяющихся воздействий в коре больших полушарий формируется устойчивая система внутренних нервных процессов. Установка динамического стереотипа являет собой нервный труд различной напряженности из-за сложности системы раздражителей и состояния ребенка. Перестройка сложившегося стереотипа представляет собой еще больший труд.

Фактор отношений, значимости, смысла складывается из личного опыта ребенка. К 6–7 годам такой опыт уже значителен. В сознании ребенка уже сформированы приоритеты, из которых вытекает значимость событий, явлений, лиц. Они детерминируют смысл отношений и сопутствующих им эмоций.

Эмоциональный интеллект сообщает его обладателю чувство уверенности и преимущество сиюминутного восприятия. Такие эффекты свойственны детскому мышлению: чем сильнее эмоции, тем больше сходных черт между вещами и явлениями. Выраженной чертой эмоционального интеллекта у детей является категоричное мышление, в котором все белое или черное без полутонов. Детский образ действий являет собой самоутверждение, игнорирующее воспоминания или факты, разрушающие личные убеждения. Дети улавливают те убеждения, которые их поддерживают в своей правоте. В отличие от эмоционального интеллекта убеждения рационального ума носят ориентировочный характер: убеждение детерминируется фактами, а новая информация может опровергнуть старое убеждение. По мнению обладателя эмоционального интеллекта, его убеждения априори верны и не принимают в расчет свидетельств в пользу обратного. Чувства оправдывают себя сами с помощью доказательств «собственного производства». Однако убеждения от первых впечатлений, как и мгновенные интуитивные суждения, могут оказаться ошибочными, поэтому нуждаются в обучении.

Если какая-то деталь пробуждает волнующие воспоминания прошлого, эмоциональный интеллект включает чувства, вызванные этим событием. Он реагирует на настоящее так, как будто это – прошлое. При этом игнорируется факт временного разрыва дня сегодняшнего и вчерашнего. Ребенок не имеет представления о происходящем в действительности, но твердо убежден в том, что знает, что происходит.

Эмоциональная реальность мгновенно считывается («человек позитивен», «она обманывает», «он сердит»), пролонгируя интуитивные суждения о субъекте и тактике взаимодействия с ним. Примечателен тот факт, что в механике эмоций каждому чувству присущ определенный набор мыслей, реакций, воспоминаний. Реакции радости не похожи на реакции гнева и др. В основе активации набора мыслей – работа селективной памяти. Ее отклик на ситуацию состоит в перетасовке воспоминаний и вариантов действий таким образом, чтобы главные оказались в верхней части иерархии и при необходимости их можно было бы использовать. При этом у каждой эмоции есть, как мы упоминали ранее, набор своих биологических проявлений, радикальных перемен. Они автоматически подготавливают доминанту эмоции.

Рассмотрев механизмы эмоционального интеллекта, мы приблизились к пониманию его *формирования*. Для педагога существенны два вопроса: что формировать? и как формировать? Ответ на первый вопрос предложен в действующих программах Фонда У. Гранта. В фокусе нашего внимания – *умение* детей 6–7 лет справляться с эмоциями: идентифицировать и называть чувства, выражать их, оценивать силу, откладывать удовольствия, понимать разницу между чувствами и поступками, ведение «внутреннего диалога» как способа мотивировать собственное поведение и справиться с проблемой, рассматривать себя как часть коллектива (семья, класс, школа и др.), предпринимать шаги для принятия решений (сдерживать побуждение, определять альтернативные действия, прогнозировать последствия), понимать точку зрения других людей, правила поведения.

Этим умениям соответствуют соответствующие невербальные и вербальные *навыки*. К первым относится общение посредством зрительного контакта, тона голоса, мимики, жестов и др. Вербальные навыки включают сопротивление негативному влиянию, выслушивание собеседника, участие в социальных группах, помощь другим людям (использованы программы Фонда У. Гранта [1, с. 121]).

Логика нашей статьи подводит нас к ответу на второй поставленный ранее вопрос: *как* развивать эмоциональный интеллект у ребенка 6–7 лет? По утверждению И.В. Дубровиной, Е.Е. Даниловой, А.М. Прихожан, В.В. Зацепина, эмоциональное развитие ребенка происходит постепенно – в игре, учении, труде [10].

В 6–7 лет эмоциональную жизнь младшего школьника формирует процесс учения и конкретно взаимоотношения:

– с педагогом,
– одноклассниками,
– старшими школьниками.

Учитель занимает большое место в сознании ребенка. Последний чутко реагирует на высказывания, оценки, похвалы и порицания. У младшего школьника сложный набор переживаний: волнение, страх, неуверенность в себе, надежда на успех, радость от похвалы и др. Они определяют настроение, самочувствие, формирующуюся самооценку ребенка. Учитель преобразуется в социально значимую личность для первоклассника, в большинстве случаев – позитивную, в редких случаях – негативную. Негативная реакция, как правило, сопряжена со страхом перед учителем. Дети проявляют равнодушие, замкнутость, ранимость, безынициативность, смирение, покорность, стремление к приспособлению. Сложившаяся ситуация должна быть преодолена, т. к. может привести к нарушениям в личностном и психическом развитии ребенка. Познавательные потребности успешно развиваются только при наличии положительных эмоций, когда ребенок чувствует себя успешным, нужным в семье и школе.

В США существуют школы, где в рамках «науки о себе» организовано обучение по развитию эмоционального интеллекта. Курсы эмоциональной грамотности появились в 1960-е гг. Идея их создания состояла в том, что уроки глубже усваиваются школьниками, если включают непосредственное переживание того, что преподается умозрительно. При этом движение за эмоциональную грамотность вложило в понятие «аффективное образование» иной смысл. Вместо того чтобы использовать эмоции в образовательных целях, оно обучает самим эмоциям.

Этим курсам предшествовали осуществляемые школой серии программ превентивных мер по предупреждению девиантного поведения. Такие программы оказались эффективнее при раскрытии сути социальных и эмоциональных компетенций. Они включали контроль побуждений, поиска решений в сложных ситуациях, сдерживание негативных эмоций.

Далее возникло новое поколение программ, называвшихся «Развитие жизненных навыков», «Социальное и эмоциональное обучение», «Социальное развитие» и др. Ссылаясь на теорию множественного интеллекта Г. Гарднера, используется понятие «личностный интеллект». Обучаются на таких курсах все школьники, а не только дети с отклоняющимся поведением.

Педагоги и дети сосредоточены на эмоциональной структуре жизни ребенка. Стратегия строится на прорабатывании напряженных состояний и эмоциональных травм, с которыми дети сталкиваются в повседневной жизни. В целях профилактики негативных эмоций педагоги предлагают злободневные темы: непонимание, неприятие окружающими, зависть, сопровождаемые негативными эмоциями.

По словам разработчика учебного курса «Науки о себе» К.С. Мак-Коуна, овладение знаниями происходит в единстве с чувствами детей. Быть эмоционально грамотным для усвоения знаний столь же важно, как быть знакомым с чтением и математикой [1, с. 462]. Программы, направленные на восполнение дефицита социальных и эмоциональных навыков у детей, являются эффективной мерой по формированию эмоциональных грамотности и интеллекта. Предупредительные знания, выдаваемые дозированно, способствуют долгосрочному эмоциональному обучению. В результате многократного повторения в мозге ребенка формируются устойчивые нейронные связи, детерминирующие эмоциональные реакции. Они проявляются в ситуациях обиды, стресса, фрустрации.

Эмоциональному интеллекту свойственна ассоциативная логика: он воспринимает элементы – символы реальности или вызывающие воспоминания о ней для того, чтобы ей соответствовать. По этой причине в формировании эмоционального интеллекта важны образы, метафоры, сравнения. Они передаются стихами, фильмами, песнями, музыкой, театральными сценами. Детей традиционно обучают на языке эмоций с помощью сказок, преданий, легенд, былин.

Занятия проводятся преимущественно в игровой форме. Из нашей практики следует, что предпочтительными играми для детей 6–7 лет являются следующие:

– «Как дружат Медведь и Маша?»,
– «Почтовый ящик с улыбками»,
– «Мозаика взаимодействия»,
– «Дружеское примирение»,
– «Рецепт от страха»,
– «Таблетка от гнева»,
– «Эмоции на фотографии»,
– «Веселые и находчивые»,
– «Изобрази эмоцию».

Положительно зарекомендовал себя урок «Куб с чувствами». Дети рассаживались по кругу и перекатывали «куб с чувствами», на сторонах которого были написаны слова «веселый», «грустный» и др. Когда подходила его очередь, каждый из присутствующих рассказывал случай, когда он испытал это чувство. В процессе игры участники учились связи чувств со словами, эмпатии.

В возрасте 6–7 лет дети с удовольствием разыгрывают сценки, направленные на формирование эмоционального интеллекта. Руководителям предлагаются сюжеты: успокой расстроенного малыша, помири друзей, рассмеши сестренку и др.

Как показала проведённая нами работа, а также изучение опыта коллег, которые проводили аналогичные исследования [11–14], результатами занятий подобного типа выступают:

– уверенность в себе, просоциальность и желание помочь, ответственность, понимание других людей, забота о них [11],

– осознание, идентификация эмоции, улучшение эмоционального состояния, социальных и когнитивных навыков, овладение навыком опережающего продумывания ситуации, уменьшение тревожности и ухода в себя, позитивная атмосфера в классе [11],

– привязанность к семье и школе, меньшая агрессивность, особенно мальчиков [11],

– вовлеченность в общение, сдерживание побуждений, улучшение поведения [12],

– снижение конфликтного поведения, забота, готовность к сотрудничеству, рост эмпатии, улучшение навыков общения [13],

– понимание последствий своего поведения, чуткость, взаимопомощь, социальное осознание [14].

Названные результаты характеризуют достижение начального уровня эмоциональной культуры ребенка.

Результативность применявшихся мер проверялась посредством вычисления *коэффициента эмоционального интеллекта.* Он устанавливался в процессе просмотра участниками эксперимента мультипликационного фильма «Маша и медведь» с непрерывной регистрацией пульса аппаратами sleep U (Viatom Tech, Китай). Пульсовая кривая отражала повышение и понижение эмоционального фона: ее соответствие зафиксированным ранее экспериментатором эмоциональным пиковым точкам свидетельствовало о достаточно развитом на данном этапе эмоциональном интеллекте ребенка. Была обнаружена корреляция между подготовкой детей и коэффициентом их эмоционального интеллекта. Это обстоятельство свидетельствует о целесообразности его развития и внедрения соответствующих программ.

Библиографический список


1. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022.
2. Кемпбелл Дж. *Сила мифа*. Санкт-Петербург: Питер, 2019.
3. Samuel Epstein S. Outcome of reintubated patients after scheduled extubation. *Medicine*. Journal of critical care. Chicago, 2011: 90.
4. Фельдштейн Д.И. *Психология развития человека как личности:* избранные труды. Москва: Издательство МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005; Т. 1.
5. Симонов П.В. *Эмоциональный мозг*. Санкт-Петербург: Питер, 2022: 15–17.
6. Фромм Э. *Человек для себя*. Минск: Еоллегиум, 1992.
7. Гараи Л. Историко-материалистический подход к проблеме специфических человеческих потребностей. *Вопросы психологии*. 1966; № 3: 61.
8. Шингаров Г.Х. Интересное исследование по проблеме эмоций. *Журнал высшей нервной деятельности*. 1970; Т. 20, Выпуск 6: 1320.
9. Додонов Б.И. *Эмоция как ценность*. Москва: Политиздат, 1978.
10. Дубровина И.В. и др. *Психология:* учебник. Москва: Академия, 1999.
11. Шепс Э. *Программа развития ребенка*. Окленд: Центр по изучению развития, 2022.
12. Вайссберг Р. *Йельская программа стимулирования развития социальной компетентности.* Университет штата Иллинойс, 2020.
13. Лантьери Л. *Программа творческого подхода к разрешению конфликтов*. Нью-Йорк: Национальный центр по реализации программы творческого подхода к разрешению конфликтов, 2022.
14. Илайес М. *Проект улучшения социального осознания и решения социальных проблем*. Нью-Джерси: Университет Ратгерса, 2022.


References


1. Goulman D. *`Emocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2022.
2. Kempbell Dzh. *Sila mifa*. Sankt-Peterburg: Piter, 2019.
3. Samuel Epstein S. Outcome of reintubated patients after scheduled extubation. *Medicine*. Journal of critical care. Chicago, 2011: 90.
4. Fel'dshtejn D.I. *Psihologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti*: izbrannye trudy. Moskva: Izdatel'stvo MPSI, Voronezh: NPO «MOD`EK», 2005; T. 1.
5. Simonov P.V. *`Emocional'nyj mozg*. Sankt-Peterburg: Piter, 2022: 15-17.
6. Fromm `E. *Chelovek dlya sebya*. Minsk: Eollegium, 1992.
7. Garai L. Istoriko-materialisticheskij podhod k probleme specificheskih chelovecheskih potrebnostej. *Voprosy psihologii.* 1966; № 3: 61.
8. Shingarov G.H. Interesnoe issledovanie po probleme `emocij. *Zhurnal vysshej nervnoj deyatel'nosti.* 1970; T. 20, Vypusk 6: 1320.
9. Dodonov B.I. *`Emociya kak cennost'*. Moskva: Politizdat, 1978.
10. Dubrovina I.V. i dr. *Psihologiya:* uchebnik. Moskva: Akademiya, 1999.
11. Sheps `E. *Programma razvitiya rebenka*. Oklend: Centr po izucheniyu razvitiya, 2022.
12. Vajssberg R. *Jel'skaya programma stimulirovaniya razvitiya social'noj kompetentnosti.* Universitet shtata Illinojs, 2020.
13. Lant'eri L. *Programma tvorcheskogo podhoda k razresheniyu konfliktov*. N'yu-Jork: Nacional'nyj centr po realizacii programmy tvorcheskogo podhoda k razresheniyu konfliktov, 2022.
14. Ilajes M. *Proekt uluchsheniya social'nogo osoznaniya i resheniya social'nyh problem*. N'yu-Dzhersi: Universitet Ratgersa, 2022.


*Статья поступила в редакцию 28.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-187-189

***Kozyrev A.N.**, teacher, Saratov Military Order of Zhukov of the Red Banner Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: alekandrkozirev@yandex.ru*

**CRITERIA AND INDICATORS OF PHYSICAL FITNESS IN FUTURE OFFICERS.** The article substantiates the need to develop a methodology for assessing the physical fitness of cadets of military universities. The author, using a theoretical analysis of studies of the essence and content of the physical fitness of cadets, taking into account fundamental scientific approaches to the practice of forming basic physical qualities, the dynamics of their formation and modern requirements for the physical qualities of officers, identifies a number of criteria for the physical fitness of future officers and argued their indicators. In the course of the study, the author comes to the general conclusion that, acting as a standard, a sample, norms, criteria and indicators of the effectiveness of the formation of physical fitness of future officers allow us to consider and study this process in detail, to identify general and specific aspects of the implementation of regulatory requirements for the physical training of military personnel.

*Key words:* **physical fitness, physical fitness, criteria, indicators, standards, physical qualities**

***А.Н. Козырев**, преп., ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Саратов, E-mail: alekandrkozirev@yandex.ru*

# КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

В статье обосновывается необходимость разработки методики оценки физической подготовленности курсантов военных вузов. Автор, используя теоретический анализ исследований сущности и содержания физической подготовленности курсантов, учитывая фундаментальные научные подходы к практике формирования основных физических качеств, динамику их формирования и современные требования к физическим качествам офицеров, выделил ряд критериев физической подготовленности будущих офицеров и аргументировал их показатели. В ходе исследования автор приходит к общему выводу, что, выступая в роли эталона, образца, нормы, критерии и показатели эффективности формирования физической подготовленности будущих офицеров позволяют рассмотреть и изучить этот процесс детально, выявить общие и специфические аспекты реализации нормативных требований к физической подготовке военнослужащих.

*Ключевые слова:* **физическая подготовка, физическая подготовленность, критерии, показатели, нормативы, физические качества**

Актуальность статьи обосновывается практической значимостью разработки критериев и показателей оценки эффективности физической подготовленности будущих офицеров. В ходе анализа содержания современных требований к развитию основных физических качеств будущих офицеров выделены критерии эффективности физической подготовленности и аргументированы их показатели. Определённые критерии – теоретический, организационный, методический, результативный и аналитический – и выражающие их содержание показатели, выступая в роли образца нормы, отражают специфику процесса формирования физической подготовленности, его отдельных элементов с целью разработки путей его совершенствования как важного направления профессиональной подготовки будущих офицеров [1–7].

Целью данной статьи является обоснование критериев и показателей оценки эффективности физической подготовленности курсантов военных вузов с учетом особенностей современных требований к профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Задачи исследования:

– определить сущность физической подготовленности и специфику развития основных физических качеств будущих офицеров;

– провести анализ содержания процесса физической подготовленности и его согласованности с требованиями руководящих документов;

– обосновать авторскую позицию по проблеме выбора критериев оценки эффективности, определения методических приёмов, обеспечивающих оптимальную физическую нагрузку в ходе формирования необходимого уровня физической подготовленности будущих офицеров.

Основными методами исследования были избраны следующие:

– теоретические методы – сравнительный анализ положений научных трудов; статистический анализ; обобщение накопленного опыта в области формирования навыков; уровневая дифференциация физического развития обучающихся;

– практические (эмпирические) – беседа с обучающимися, наблюдение; экспертная оценка эффективности исследуемого процесса.

Научная новизна статьи определяется авторским подходом к обоснованию критериев оценки физической подготовленности курсантов на основе нормативных требований к уровню развития физических качеств офицеров.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятий и категорий, определяющих содержание физической подготовленности курсантов; в обосновании логической взаимосвязи её структурных компонентов.

Практическая значимость состоит в разработке педагогического подхода к решению проблемы достижения необходимого уровня физической подготовленности будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач и должностных обязанностей в соответствии с их предназначением. Этот подход может быть использован в образовательном процессе командирами курсантских подразделений и преподавателями физической подготовки военных учебных заведений.

Физическая подготовленность будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации является одним из важнейших показателей профессиональной готовности будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач. При этом важен и уровень развития их основных физических качеств, и формирование у них организационно-методических навыков работы с подчиненным личным составом.

Для решения этой проблемы в рамках проводимого исследования стало необходимо определить критерии и показатели формирования физической подготовленности военнослужащих войск национальной гвардии с учетом характеристики различных категорий.

Разработка системы критериев и показателей позволяет рассмотреть физическую подготовку не только как процесс, но и как сложное, многоэлементное структурное педагогическое явление.

В научных исследованиях применяют различные подходы к определению критериев и показателей, по которым проводят анализ эффективности применяемых методик и технологий, оценку результатов педагогического процесса. Однако не существует единых требований к определению оптимальных критериев и показателей, что выражается в разнообразии авторских подходов к решению этой задачи.

Критерий выступает в роли мерила, нормы и служит образцом, выражая высший, более совершенный в сравнении с исходным уровень исследуемого процесса. Критерии и показатели эффективности формирования физической подготовленности будущих офицеров позволяют, не акцентируя внимания на конкретных нормативах, представить более общие, принципиальные аспекты этого процесса, осуществляемого в естественных условиях учебного действия. Видные представители военно-педагогической научной мысли – А.В. Барабанщиков, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов и другие – уделяли пристальное внимание проблеме определения критериев того или иного элемента процесса профессиональной подготовки будущих офицеров [1, с. 11–12]. Их подход выражает приверженность к необходимости изучать реальный педагогический процесс во всем многообразии факторов и условий.

Во всех исследованиях оценка эффективности физической подготовки рассматривалась с позиции достижения результатов самим будущим офицером, но не проводился анализ навыков, определяющих способность к работе по формированию у подчиненных необходимого уровня физической подготовленности [2, с. 221].

В обосновании критериев и показателей процесса формирования физической подготовленности в исследовании используется комплексный подход, позволяющий проанализировать характер отношений и деятельности всех субъектов изучаемого процесса, их реальное и возможное участие в ходе его планирования, организации, реализации, контроля и оценки. Выделенные в ходе исследования критерии и показатели не следует рассматривать как единственно возможные, так как формирование физической подготовленности будущих офицеров – сложный и многогранный процесс.

В качестве основополагающего был определен теоретический критерий, который отражает систему общих и специализированных знаний, позволяющих планировать и решать вопросы организации физической подготовки военнослужащих с учетом нормативных требований, научных положений современной теории и достижений практики с опорой на естественное развитие организма и на результаты, достигнутые в процессе формирования основных физических качеств в ходе обучения.

Важным показателем теоретического критерия представляется система знаний о физиологических возможностях организма, возрастных и гендерных особенностях военнослужащих, функционировании органических систем (дыхательной, сердечно-сосудистой, кровеносной) в разных климатических условиях [3, с. 86]. Физическая подготовка зависит от знания курсантом нормативных требований к уровню развития основных физических качеств – силы, выносливости, быстроты и ловкости. Все показатели теоретического критерия в совокупности определяют содержание общенаучных знаний и нормативных требований к физической подготовке [4, с. 91].

Претенциозным критерием оценки эффективности физической подготовленности курсанта является организационный, включающий в себя развитие у курсанта специфических знаний и умений, позволяющих разработать комплексную динамичную программу собственных тренировок; навыков оптимальной реализации военнослужащим своих способностей, позволяющих грамотно спланировать и максимально эффективно организовать свои физические тренировки на основе определения конкретной последовательности решения задач овладения техникой требуемых физических упражнений и повышения уровня физической подготовленности с учетом требуемых физических качеств, возрастных и гендерных особенностей организма в соответствии с нормативными требованиями к физической подготовке; способности оценить свои физические способности, не только сильные, но и слабые стороны, ошибки и промахи; умения практически решать повседневно возникающие задачи по организации физической подготовки подразделения [5, с. 39–41]. В тренировочной программе курсанта учитываются его индивидуальные характеристики и физические качества, особенности специализации.

Методический критерий согласуется с остальными критериями и позволяет определить степень сформированности методических компетенций и умение их реализовать в учебном процессе. В методическом критерии оцениваются такие показатели, как умение определять конкретные учебные цели, выбирать наиболее эффективные для их достижения методы и формы проведения занятий, планировать военно-педагогический процесс с учетом индивидуальности каждого военнослужащего подразделения, структурно-функциональной специфики воинского коллектива; способность обеспечить в ходе занятий по физической подготовке постановку военнослужащим посильных задач без упрощенчества, адресно направлять внимание на ошибки, допускаемые обучающимися, оперативно и в кратчайшие сроки оказывать помощь в их исправлении, объективно оценивать умение будущего офицера выстраивать в ходе обучения необходимые, сообразные учебным и воспитательным целям занятия, взаимодействие с обучающимися и военнослужащих друг с другом, раскрывать возможности будущего офицера по применению методов поддержания высокого уровня интереса к обучению и своевременному достижению необходимого уровня физической подготовленности.

Результативный критерий позволяет выразить данные объективного мониторинга динамики физического развития и физической подготовленности военнослужащих. Он отражает количественно-качественные характеристики уровня физического развития, выраженного в оценках, и предполагает возможность объективно и своевременно фиксировать уровень текущей физической подготовленности военнослужащих. При оценке физической подготовленности военнослужащих могут быть использованы методики оценки силовых и скоростных способностей, выносливости, методики оценки физической работоспособности организма, различные методики тестирования физической работоспособности военнослужащего. Результативный критерий основан на ключевых принципах: научности, достоверности, объективности, всесторонности, надежности и валидности. Критерий содержит в себе ряд ключевых компонентов-показателей, выражающих развитие у курсанта способности давать правильную оценку своей физической подготовленности и подготовленности других военнослужащих, опираясь на знание научных и нормативных данных, включающих весь спектр профессиональных, возрастных и гендерных характеристик.

Содержание результативного критерия можно представить через показатели, отражающие уровень знаний порядка оценки уровня физической подготовленности военнослужащих и подразделений; готовности практически оценивать уровень развития физических навыков у военнослужащих; умения своевременно

определить факторы, деструктивно влияющие на физическую подготовленность военнослужащих; способности эффективно мотивировать подчиненных на своё физическое развитие в интересах качественного выполнения служебно-боевых задач [6, с. 333–336].

Добиваясь положительной динамики в физической подготовленности будущих офицеров, следует обратить внимание на аналитический критерий, который выражает направления научно-исследовательской работы по выявлению и обоснованию закономерностей, противоречий процесса формирования физической подготовленности, а также изучению взаимосвязи и взаимовлияния факторов, положительно и отрицательно влияющих на эффективность этого процесса. Полученная информация позволяет сделать вывод и определить наиболее эффективные формы, методы и средства достижения необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих. К таким показателям можно отнести уровень знания методов научного исследования военно-педагогических явлений и умения применять их в ходе профессиональной деятельности; развитие способности определять наличие валидной динамики развития физических качеств у подчиненных, предотвращать отрицательную и стимулировать положительную; наличие умения прогнозировать на основе имеющейся динамики степень готовности военнослужащего в ходе службы проявлять необходимые физические качества в условиях, сопряженных с риском для жизни [7, с. 36–39].

В ходе исследования процесса формирования физической подготовленности будущих офицеров были разработаны и обоснованы критерии и показатели его эффективности, что позволяет рассмотреть этот процесс как сложное, многоэлементное структурное педагогическое явление. Определение критериев – важная научно-практическая проблема, решение которой способствует повышению эффективности профессиональной подготовки будущих офицеров.

Выступая в роли эталона, образца, нормы, критерии и показатели эффективности формирования физической подготовленности будущих офицеров позволяют рассмотреть и изучить этот процесс детально, выявить общие и специфические аспекты реализации нормативных требований к физической подготовке военнослужащих.

Разработанные критерии – теоретический, организационный, методический, результативный и аналитический – и выражающие их содержание показатели позволяют представить цельный процесс формирования физической подготовленности и его отдельных элементов. Критерии и показатели конкретизируют компоненты этого сложного системно-процессуального педагогического явления, что способствует разработке путей его совершенствования. Достижение необходимого уровня физической подготовленности – нормативно закрепленная цель, выражающая важное направление профессиональной подготовки военнослужащих.

Библиографический список


1. Ценцеря С.В., Пахомова Н.В., Дмитриев Д.В. и др. *Методика отбора и подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие (командные) должности в войсках национальной гвардии Российской Федерации.* Саратов: СВКИ ВНГ РФ, 2022.
2. Ценцеря С.В., Пахомова Н.В. Педагогический анализ содержания подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие должности в войсках национальной гвардии Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 220–222.
3. Богачёв Е. *Физическая подготовка военнослужащих и сотрудников силовых структур*. Москва, 2019.
4. Ценцеря С.В., Дмитриев Д.В., Мещеряков Д.А. и др. *Психология и педагогика*: учебное пособие. Военная педагогика. Саратов: Общество с ограниченной ответственностью Амирит, 2023; Кн. 2.
5. Смагин Н.И. Рекомендации по организации самостоятельных занятий физическими упражнениями. *Молодой ученый*. 2014; № 6.3 (65.3): 39–41.
6. Ценцеря С.В., Козырев А.Н. Сущность и содержание физической подготовленности будущих офицеров в контексте современных требований. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 80-2: 333–337.
7. Борисов А.А. Формирование психофизической готовности курсантов военных вузов к выполнению служебных и боевых задач средствами физической подготовки. *Военный инженер*. 2019; № 2 (12): 34–46.


References


1. Cencerya S.V., Pahomova N.V., Dmitriev D.V. i dr. *Metodika otbora i podgotovki oficerov i sotrudnikov, naznachaemyh na osnovnye rukovodyaschie (komandnye) dolzhnosti v vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii.* Saratov: SVKI VNG RF, 2022.
2. Cencerya S.V., Pahomova N.V. Pedagogicheskij analiz soderzhaniya podgotovki oficerov i sotrudnikov, naznachaemyh na osnovnye rukovodyaschie dolzhnosti v vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 220-222.
3. Bogachev E. *Fizicheskaya podgotovka voennosluzhaschih i sotrudnikov silovyh struktur*. Moskva, 2019.
4. Cencerya S.V., Dmitriev D.V., Mescheryakov D.A. i dr. *Psihologiya i pedagogika*: uchebnoe posobie. Voennaya pedagogika. Saratov: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu Amirit, 2023; Kn. 2.
5. Smagin N.I. Rekomendacii po organizacii samostoyatel'nyh zanyatij fizicheskimi uprazhneniyami. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 6.3 (65.3): 39-41.
6. Cencerya S.V., Kozyrev A.N. Suschnost' i soderzhanie fizicheskoj podgotovlennosti buduschih oficerov v kontekste sovremennyh trebovanij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 80-2: 333-337.
7. Borisov A.A. Formirovanie psihofizicheskoj gotovnosti kursantov voennyh vuzov k vypolneniyu sluzhebnyh i boevyh zadach sredstvami fizicheskoj podgotovki. *Voennyj inzhener*. 2019; № 2 (12): 34-46.


*Статья поступила в редакцию 30.09.23*

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-189-192

***Murai O.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Russian University of Transport" (Moscow, Russia), E-mail: murray007@mail.ru*

**TEACHING FOREIGN LANGUAGES USING VR TECHNOLOGY.** The article analyzes the use of virtual reality in the field of learning foreign languages – with an emphasis on English. In higher educational institutions, two types of software can be used – specialized and related developments. The analysis shows that virtual reality has potential as an educational technology. But at the moment it is at an early stage of development, and existing applications require improving the methodology and conducting further research to increase their effectiveness. The author concludes that there are three main approaches that are used today to learn foreign languages using virtual reality: the first approach is an autonomous tool that allows training certain linguistic skills or abilities; the second approach involves the use of virtual reality as components of a comprehensive training program; the third approach is related to the creation of an educational environment in virtual reality, which can become an alternative to the traditional physical learning space.

*Key words:* **innovative technologies, efficiency of multimedia aids, English language vocabulary, virtual reality method**

***О.В. Мурай****, канд. филол. наук, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта», г. Москва, E-mail: murray007@mail.ru*

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПОМОЩЬЮ VR-ТЕХНОЛОГИИ

В данной статье проведен анализ использования виртуальной реальности в области изучения иностранных языков с акцентом на английский язык. В высших учебных заведениях могут использоваться два вида программного обеспечения – специализированные и сопутствующие разработки. Анализ показывает, что виртуальная реальность обладает потенциалом в качестве образовательной технологии. Но на данный момент она находится на ранней стадии развития, и существующие приложения требуют улучшения методологии и проведения дальнейших исследований для повышения их эффективности. Автор делает вывод о том, что можно выделить три основных подхода, которые сегодня используются для изучения иностранных языков с применением виртуальной реальности: первый подход представляет собой автономный инструмент, который позволяет тренировать определенные лингвистические навыки или умения. Второй подход включает использование виртуальной реальности как компонента комплексной обучающей программы; третий подход связан с созданием образовательной среды в виртуальной реальности, которая может стать альтернативной традиционному физическому учебному пространству.

*Ключевые слова:* **инновационные технологии, эффективность мультимедийных средств, словарь английского языка, метод виртуальной реальности**

Актуальность исследования определяется современными направлениями в обучении иностранному языку с помощь компьютерных технологий. Также необходимостью анализа тенденций развития виртуального обучения; выявления факторов развития дистанционного обучения. Виртуальная реальность, или VR (от англ. Virtual Reality) представляет собой искусственно созданное пространство с помощью технического и программного обеспечения, которое дает ощущение присутствия пользователя в виртуальном мире и позволяет взаимодействовать с его объектами. Для полного погружения и взаимодействия с виртуальной реальностью используются специальные технические устройства, называемые системами VR. Они позволяют пользователям ощущать и воспринимать окружающую среду через органы чувств, такие как зрение, слух, осязание и вестибулярный аппарат. Системы VR помогают создавать уникальные и захватывающие визуальные и аудиоэффекты, воспроизводить трехмерные сцены и обеспечивать взаимодействие пользователя с виртуальным миром.

Система виртуальной реальности включает в себя:

– система звука – для передачи пространственного звучания и создания реалистичных звуковых эффектов;

– система изображения – для отображения виртуальной среды на экране или в гарнитуре виртуальной реальности;

– система ощущений – для добавления ощущений прикосновения или других физических воздействий на тело пользователя;

– система управления – для взаимодействия с виртуальным окружением требуются контроллеры, датчики движения или специальные перчатки;

– система прямого подключения к нервной системе – для создания некоторых эффектов VR можно воздействовать на нервную систему с помощью электрических импульсов.

Применение технологии виртуальной реальности в образовании стало популярным относительно недавно, хотя они уже не являются новыми. Однако главной преградой для их широкого использования в образовании являлась высокая стоимость необходимого оборудования и программного обеспечения. Недавно ситуация начала меняться, что открывает возможности для распространения технологий виртуальной реальности в образовательной сфере.

Ввиду вышеизложенного цель статьи – рассмотреть специфику обучения иностранным языкам с помощью VR-технологии [1–22].

С данной целью коррелируют следующие задачи:

– дать сущностную и структурную характеристику понятия «виртуальная реальность»;

– рассмотреть основные преимущества иммерсивного подхода к обучению;

– проанализировать мобильные приложения, которые используют виртуальную реальность в качестве образовательной среды.

В ходе решения вышеприведённых задач автором использовались такие методы, как рефлексия собственного педагогического опыта и анализ литературы, затрагивающей соответствующую тематику.

Научная новизна исследования имеет прикладное значение и заключается в рассмотрении дидактических преимуществ иммерсивного подхода к обучению.

Теоретическая значимость заключается в расширении и обобщении теоретических знаний дидактических возможностей VR-технологии в обучении иностранным языкам.

Практическая значимость состоит в демонстрации возможностей VR-технологии в процессе обучения иностранным языкам.

Результаты различных тестов и экспериментов подтверждают эффективность использования виртуальной реальности в обучении. Одним из ключевых элементов такого обучения являются иммерсионные технологии, которые позволяют погрузить человека в виртуальную среду и лучше воспринимать ее действительность.

Основные преимущества иммерсивного подхода к обучению:

**Наглядность.** Виртуальная реальность позволяет создавать и визуализировать сложные сценарии и ситуации, которые сложно представить в учебном процессе. Учащиеся могут погрузиться в виртуальную среду и увидеть объекты, процессы или явления в их реальных масштабах и контексте, что делает обучение более наглядным и понятным.

**Сосредоточенность.** Другая реальность создает иллюзию присутствия и отделения от внешних отвлекающих факторов. Это помогает основать более сосредоточенную и углубленную среду для обучения, где внимание учащегося полностью сосредоточенно на процессе обучения.

**Вовлечение.** Учащиеся могут активно взаимодействовать с виртуальной средой, применять полученные знания и принимать решения, что способствует активному обучению и развитию критического мышления.

**Безопасность.** Обучение в виртуальной среде позволяет безопасно и контролируемо обучать учащихся в ситуациях, когда их безопасность и жизнь может быть под угрозой. Например, обучение вождению.

**Эффективность.** Уникальные возможности интерактивного обучающего процесса позволяют повысить результативность обучения минимум на 10% по сравнению с традиционными методами обучения.

Геймификация процесса обучения является эффективным методом, позволяющим сделать обучение более интересным и вовлекающим [2]. Комбинирование геймификации и виртуальной реальности позволяет погрузиться в виртуальное пространство и осваивать новые знания и навыки с помощью интерактивных задач, симуляций и игровых элементов.

Для проведения обучения виртуальной реальностью потребуется не только специальное оборудование, но и особый образовательный контент, который уже доступен в различных источниках:

– в каталогах App Store, Google Play или Steam можно найти множество приложений, предназначенных для обучения. Эти приложения предлагают широкий спектр тематик и подходят для различных целей обучения;

– на Ютьюбе также можно найти видеоролики, специально созданные для просмотра в VR-формате. Такие видеоролики становятся все более популярными, а видеохостинг предоставляет широкий ассортимент такого контента;

– существуют специальные программы, разработанные по заказам для конкретных образовательных целей. Хотя такой контент является наиболее качественным, он, как правило, более дорогостоящий.

Имеются различные приложения, которые используют виртуальную реальность в качестве образовательной среды.

**1. Mondly VR** [12]. Это приложение позволяет учащимся погрузиться в виртуальную среду, где они могут взаимодействовать с виртуальными персонажами, используя технологию распознавания речи. Оно доступно за плату и предлагает лучший способ изучения языков, не выходя из дома. Общение с виртуальными персонажами помогает пользователям повысить уверенность в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, пользователи получают мгновенную обратную связь о своей речи и расширяют словарный запас. С помощью этого сервиса люди могут освоить 30 языков.

В данном приложении применяется виртуальная среда, в которой обучающийся может взаимодействовать с виртуальными персонажами с помощью распознавания речи. Пользователь сначала выбирает родной язык и один из 30 предложенных языков для изучения. Далее предлагаются два варианта. Первый – коммуникативные ситуации для отработки стандартных диалогов и устойчивых фраз. Второй вариант – мини-уроки по лексике, включающей темы о животных, овощах и другие.

Графические элементы в симуляторе упрощены, но дизайн все же создает ощущение присутствия. Однако реальность исчезает, когда пользователь пытается коммуницировать с персонажами. Ему даются только определенные варианты ответов, предлагаемые программой, что искажает реалистичность ситуации. Кроме того, чтобы записать свой голос, пользователю нужно навести курсор на элемент интерфейса, изображающий микрофон, и нажать на триггер, что затрудняет естественность диалога. И, наконец, обучающийся не может сам задавать персонажу вопросы – инициатива всегда принадлежит искусственному интеллекту.

Лексические уроки в программе нуждаются в улучшении. В настоящее время используется технология преобразования речи в текст, которая хоть и проста, однако недостаточно эффективна для изучения английского языка. Видны нелогичные интонационные речевые шкалы и грубые грамматические ошибки, такие как «я оставаться в отеле до пятницы». Кроме того, лексика часто используется не в нужном контексте. Это делает данное приложение неэффективным в обучении и, скорее, вредоносным. Однако если будут внесены улучшения и исправлены ошибки, Mondly может стать полезным инструментом в образовательном процессе. Это приложение может рекомендоваться в качестве дополнительного учебного пособия. Оно предоставит огромную пользу пользователям с уровнем A2 (pre-intermediate), которые хотят отработать начальные диалоги, а также ученикам, сталкивающимся с проблемами в общении, известными как «языковой барьер».

**2. VR Learn English** [13]. В этом приложении ученик погружается в виртуальную квартиру, где его перемещения определяются движением головы. Он не только слышит произношение слов, но и видит их написание. При использовании VR-шлема и установки приложения VR Learn English [16] от ProVR Games пользователь окажется в просторной виртуальной комнате с простым и сконцентрированным дизайном. Приложение легко в понимании и быстро загружается, а простая графика не вызывает отвлекающих факторов, так как основной упор делается на запоминании слов. Хотя этот подход может вызывать вопросы об эффективности изучения лексики без контекста, весьма важным достоинством приложения с точки зрения коммуникативной методики обучения является возможность обучаться, не прибегая к использованию родного языка.

**3. Virtual Speech** [13]. Пользователю после небольшой лекции по использованию программы предлагается применение полученных знаний. Он надевает шлем и попадает на стандартное профессиональное мероприятие, где может беседовать с каждым из коллег по очереди. После каждого диалога программа оценивает уровень вовлеченности говорящего, включая визуальный контакт, и предлагает пройти тестирование по пройденному материалу. Отличие виртуального разговора на обучающих курсах Virtual Speech от предыдущего приложения заключается в том, что оно является интегральной частью комплексной системы обучения. Курс English for Business («Деловой английский») имеет два этапа. Первый этап – онлайн-курс на платформе Future Learn, который включает видеолекции, тексты для чтения, различные тесты и кейсы по лексике. Второй этап представляет собой практику, где студенты могут применить полученные теоретические знания в виртуальной реальности. Курс состоит из сорока девяти уроков и шести VR-сценариев. Для примера разберем тему Business Networking.

В начале проводится лекция по использованию и руководству, после которой предлагается применить полученные знания и навыки. К сожалению, текущий подход к коммуникативной ситуации оставляет ощущение неполноценности, поскольку персонажи ограничены только записанной аудиозаписью, прерываемой паузами для ученика. Более того, содержание речи обучающегося не учитывается программой. Чтобы инициировать продолжение диалога после паузы, требуется нажать на специальную кнопку в интерфейсе. По окончании такого «диалога» система оценивает, насколько успешно была поддержана визуальная связь и предлагает мини-тест по услышанному материалу, где нужно выбрать правильный ответ. Например, может потребоваться ответить на вопросы о том, где находится собеседник, где работает, почему пришел на мероприятие. Это упражнение не только улучшает навыки аудирования иностранной речи, но и развивает внимательность и память, важные для профессионального общения. Стоит отметить, что отсутствие интерактивности персонажей не является фундаментальным в других сценариях, которые могут использоваться. Вопрос о том, насколько эффективны дистанционные автономные методы обучения иностранным языком, до сих пор остаётся без ответа [6; 8]. Однако если виртуальная реальность будет правильно интегрирована в систему языковых онлайн-курсов, она может стать серьёзной помощью для студентов, предпочитающих самостоятельное изучение языков в Интернете.

**4. PanoLingo**. Ученик проводит время дома, погружаясь в изучение написания и произношения предметов, окружающих его. PanoLingo, новаторское приложение от IT-generator [17], стремится придать этому процессу еще большую реалистичность с помощью 360-градусных панорамных фотографий. Однако оно ограничивает ученика возможностью перемещаться, что может быть недостатком. Все же приложение Pano Lingo предлагает уникальную возможность изучать языки, находясь в знакомом домашнем окружении и работая над написанием и произношением объектов вокруг. Кроме этого, в программе представлены другие локации, такие как автобус, магазин, чтобы разнообразить обучение. В настоящее время главным недостатком приложения являются некоторые проблемы в его функционале, начиная от грамматических ошибок на официальном сайте и заканчивая серьезными техническими недочетами в самом приложении.

**5. VARVARA** [15] – видеокурс и ситуационные уроки по изучению и практике английского языка, разработанные методистами Центра нейротехнологий, технологий виртуальной и дополненной реальности Дальневосточного федерального университета. Этот курс представлен на платформе ООО «ВиАр Суперсоник». Приложение предназначено для учащихся в возрасте 10–11 лет, находящихся на начальном уровне изучения английского языка. Программа VARVARA разработана для решения нескольких задач одновременно: овладение навыками языка, разговорная практика на иностранном языке в рамках урока, преодоление «языкового барьера» и страха сделать ошибку, создавая комфортные условия и атмосферу в классе. Еще одной важной задачей программы является повышение интереса к изучению английского языка. Благодаря своим интерактивным материалам программа делает процесс обучения увлекательным и захватывающим. ВАРВАРА полностью соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта и содержанию предмета «Иностранный язык (английский)». Основная цель приложения – развитие коммуникативных навыков учащихся. Для этого в каждом сценарии предусмотрены различные ситуационные задания, которые требуют от пользователя активной реакции и взаимодействия с персонажами и окружающей средой. Каждый сценарий включает несколько уровней сложности. Помимо интерактивных сценариев ВАРВАРА также предоставляет доступ к различным обучающим материалам, таким как тесты, аудиозаписи и видеоматериалы, которые помогают учащимся совершенствовать свои навыки в чтении, аудировании и письме. С октября 2020 по апрель 2021 года тренажер принимал участие во Всероссийской программе тестирования образовательных приложений в виртуальной и дополненной реальности. В общей сложности было получено 76 заявок от образовательных организаций среднего образования. В ходе тестирования оценки разработки приняли участие более 800 студентов [13]. Все отзывы в настоящее время изучаются в рамках исследования, проводимого Центром виртуальной реальности NTI ДВФУ совместно с экспертами Российской академии наук.

**6. Социальные сети.** Перед нами все больше и больше разнообразных виртуальных платформ для общения. Они предлагают различные возможности VRChat [19], Altspace [20], VTime [21], Facebook, Spaces [22], Recroom [22] и другие. Они все предлагают возможность практиковать язык, и выбор конкретной платформы зависит от предпочтений самого пользователя. Рассмотрим, как это происходит, на примере Altspace – программы, которая технически похожа на VRChat, но имеет некоторые отличия, например, ограничения в выборе аватара. Слоган Altspace можно перевести как «Не будь одинок», и все здесь направлено на общение. Доступны три варианта: 1) игры с друзьями, 2) участие в виртуальных мероприятиях, 3) общение с друзьями и незнакомцами. Можно познакомиться с людьми и поддерживать разговоры на изучаемом языке на мероприятии или просто присоединившись к открытому собранию. Члены сообществ обычно дружелюбны и сами инициируют общение, если видят нового участника. Если кто-то из собеседников ведет себя неправильно или слишком активно, можно отключить звук его аватара. В VTime, аналогичной программе, акцент делается на языковой практике, предлагая красиво оформленные пространства. Эти пространства предназначены для небольшого числа участников и способствуют спокойному общению. В рамках этой платформы можно встречаться с друзьями и знакомиться с новыми людьми. VTime – это кросс-платформенная социальная сеть, или, как они называют сами себя, социальная сеть в пересечении реальности. Термин «пересечение реальности» не используется просто так: VTime предлагает три варианта общения – в виртуальной реальности, дополнительной реальности ( требуется шлем) и версии для экрана ( без необходимости шлема). Некоторые преподаватели иностранных языков уже используют виртуальные социальные пространства для проведения увлекательных разговорных клубов. Этот формат подходит тем студентам, которым гораздо удобнее и безопаснее общаться, используя свой аватар.

На данный момент существует множество различных подходов к использованию виртуальной реальности для изучения иностранных языков, но ни один из них не может утверждать о своей полной и безупречной разработке. В отличие от сферы учебников по языку, где существуют признанные лидеры, разработанные на основе многолетних исследований, в области виртуальной реальности такие лидеры еще не сформировались. Однако можно выделить три основных подхода, которые сегодня используются для изучения иностранных языков с использованием виртуальной реальности:

– первый подход представляет собой автономный инструмент, который позволяет тренировать определенные лингвистические навыки или умения;

– второй подход включает использование виртуальной реальности в качестве компонентов комплексной обучающей программы;

– третий подход связан с созданием образовательной среды в виртуальной реальности, которая может стать альтернативной традиционному физическому учебному пространству.

Библиографический список


1. Доброва В.В., Лабзина П.Г. Виртуальная реальность в преподавании иностранных языков. *Вестник Самарского государственного технического университета*. 2016; № 4: 13–20.
2. Скакунова В.А. Дидактические принципы создания информационно-коммуникационной среды в обучении английскому языку (на высшей ступени образования). *Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития*. 2019; № 102: 263–266.
3. Blyth C. Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*. 2018; № 51 (1): 225–232.
4. Bonner E., Reinders H. Augmented and Virtual Reality in The Language Classroom: Practical Ideas. *Teaching English with Technology*. 2018; № 18 (3): 33–53.
5. Mabrook R., Singer J. Virtual Reality, 360 Video, and Journalism Studies: Conceptual Approaches to Immersive Technologies. *Journalism Studies*. 2019: 1–17.
6. Nicosia G. Developing an online writing intensive course: will it work for public speaking? *International Journal of Instructional Media*. 2005; № 32 (2): 163.
7. Peeters D., Dijkstra T. Sustained inhibition of the native language in bilingual language production: A virtual reality approach. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2018; № 21 (5): 1035–1061.
8. Rubio F. Assessment of oral proficiency in online language courses: Beyond reinventing the wheel. *The Modern Language Journal*. 2015; № 99 (2): 405–408.
9. Russell D. The Design of Immersive Virtual Learning Environments Utilizing Problem-Based Learning Templates. *Computer-Assisted Language Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications – IGI Global*. 2019: 430–449.
10. Scrivner O., Madewell J., Buckley C., Perez N. Best Practices in the Use of Augmented and Virtual Reality Technologies for SLA: Design, Implementation, and Feedback. *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments – Springer*. Singapore, 2019: 55–72.
11. *Центр НТИ ДВФУ:* Официальный сайт. Владивосток, 2017–2020. Available at: https://edu.vrnti.ru/varvara
12. *Официальный сайт MondlyVR*. Available at: https://www.mondly.com
13. *Официальный сайт VirtualSpeech Ltd*. Available at: https://virtualspeech.com
14. *Официальный сайт Varwin*. Available at: https://varwin.com
15. *Официальный сайт ITgenerator. All rights reserved*. Available at: https://www.itgenerator.com
16. *Официальный сайт ImmersemeVR*. Available at: https://immerseme.com
17. *Официальный сайт Virtro Entertainment Inc*. Available at: https://www. argolingo.com
18. *Официальный сайт Красноярск ТехноСервис*. Available at: http://ktservice.ru
19. *Официальный сайт VRChat Inc*. Available at: https://hello.vrchat.com
20. *Официальный сайт AltspaceVR*. Available at: https://altvr.com
21. *Официальный сайт vTime Holdings Limited*. Available at: https://vtime.net
22. *Официальный сайт Facebook Spaces*. Available at: https://www.facebook.com/spaces

References

1. Dobrova V.V., Labzina P.G. Virtual'naya real'nost' v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2016; № 4: 13-20.
2. Skakunova V.A. Didakticheskie principy sozdaniya informacionno-kommunikacionnoj sredy v obuchenii anglijskomu yazyku (na vysshej stupeni obrazovaniya). *Lingvistika, lingvodidaktika, lingvokul'turologiya: aktual'nye voprosy i perspektivy razvitiya*. 2019; № 102: 263-266.
3. Blyth C. Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*. 2018; № 51 (1): 225-232.
4. Bonner E., Reinders H. Augmented and Virtual Reality in The Language Classroom: Practical Ideas. *Teaching English with Technology*. 2018; № 18 (3): 33-53.
5. Mabrook R., Singer J. Virtual Reality, 360 Video, and Journalism Studies: Conceptual Approaches to Immersive Technologies. *Journalism Studies*. 2019: 1-17.
6. Nicosia G. Developing an online writing intensive course: will it work for public speaking? *International Journal of Instructional Media*. 2005; № 32 (2): 163.
7. Peeters D., Dijkstra T. Sustained inhibition of the native language in bilingual language production: A virtual reality approach. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2018; № 21 (5): 1035-1061.
8. Rubio F. Assessment of oral proficiency in online language courses: Beyond reinventing the wheel. *The Modern Language Journal*. 2015; № 99 (2): 405-408.
9. Russell D. The Design of Immersive Virtual Learning Environments Utilizing Problem-Based Learning Templates. *Computer-Assisted Language Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications – IGI Global*. 2019: 430-449.
10. Scrivner O., Madewell J., Buckley C., Perez N. Best Practices in the Use of Augmented and Virtual Reality Technologies for SLA: Design, Implementation, and Feedback. *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments – Springer*. Singapore, 2019: 55-72.
11. *Centr NTI DVFU:* Oficial'nyj sajt. Vladivostok, 2017-2020. Available at: https://edu.vrnti.ru/varvara
12. *Oficial'nyj sajt MondlyVR*. Available at: https://www.mondly.com
13. *Oficial'nyj sajt VirtualSpeech Ltd*. Available at: https://virtualspeech.com
14. *Oficial'nyj sajt Varwin*. Available at: https://varwin.com
15. *Oficial'nyj sajt ITgenerator. All rights reserved*. Available at: https://www.itgenerator.com
16. *Oficial'nyj sajt ImmersemeVR*. Available at: https://immerseme.com
17. *Oficial'nyj sajt Virtro Entertainment Inc*. Available at: https://www. argolingo.com
18. *Oficial'nyj sajt Krasnoyarsk TehnoServis*. Available at: http://ktservice.ru
19. *Oficial'nyj sajt VRChat Inc*. Available at: https://hello.vrchat.com
20. *Oficial'nyj sajt AltspaceVR*. Available at: https://altvr.com
21. *Oficial'nyj sajt vTime Holdings Limited*. Available at: https://vtime.net
22. *Oficial'nyj sajt Facebook Spaces*. Available at: https://www.facebook.com/spaces

*Статья поступила в редакцию 01.10.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-192-195

***Sergeyev I.I.,*** *postgraduate, State University of Education; mathematics teacher, GBOU School No. 2075 (Moscow, Russia), E-mail: mr.sergeevigor@yandex.ru*
***Zhdanova S.N.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: zhsn2007@mail.ru*
***Dzutseva Z.B.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer,Department of Theory and History of State and Law, North Caucasus Mining and Metallurgical Institute, State Technological University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: zalikd963@bk.ru*

**THE ROLE OF TEACHERS IN THE FORMATION OF CRITICAL THINKING IN SCHOOLCHILDREN.** The modern education system faces a number of tasks related to comprehensive development of a personality, which cannot be achieved without developing critical thinking. The effective development of critical and logical thinking of students is facilitated by the systematic implementation of such stages as the challenge stage; the stage of comprehension; the stage of reflection. Comprehension is the main process of developing critical thinking, within which students accept and track information. As part of the process of comprehension, the main task of the teacher is to maintain students' interest in the topic, increase their activity in the study of the material, for which various methods and techniques are used. In the course of the study, it is concluded that the perception of information by students obtained in the process of developing critical thinking is carried out within the framework of three main stages: challenge, comprehension of the content, reflection. Each of the above stages has its own distinctive characteristics, while all stages are interconnected and aimed at achieving a single goal related to the development of critical thinking. The importance of the comprehension stage lies in the fact that it allows forming skills of working with information, analyzing and systematizing it.

*Key words:* **critical thinking, comprehension stage, new information, learning process, functions**

***И.И. Сергеев,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», учитель математики ГБОУ Школа № 2075, г. Москва, E-mail, mr.sergeevigor@yandex.ru*
***С.Н. Жданова,*** *д-р пед. наук, проф., зав. каф. психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: zhsn2007@mail.ru*
***З.Б. Дзуцева,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Кавказский горно-металлургический институт (Государственный технологический университет)», г. Владикавказ, E-mail: zalikd963@bk.ru*

# РОЛЬ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Перед современной системой образования поставлен целый ряд задач, связанных с всесторонним развитием личности, что невозможно достигнуть без развития критического мышления. Эффективному развитию критического и логического мышления учащихся способствует планомерная реализация таких стадий, как стадия вызова; осмысления; рефлексии. Осмысление выступает основным процессом развития критического мышления, в рамках которого происходит принятие и отслеживание информации учащимися. В рамках процесса осмысления основной задачей педагога выступает поддержание интереса учащихся к теме, повышение их активности при исследовании материала, для чего применяются различные способы и приемы. В процессе проведённого исследования был сделан вывод о том, что восприятие информации учащимися, получаемой в процессе развития критического мышления, осуществляется в рамках трех основных этапов: вызов, осмысления содержания, рефлексия. Каждый из вышеназванных этапов имеет собственные отличительные характеристики, при этом все этапы взаимосвязаны и направлены на достижение единой цели, касающейся развития критического мышления. Важность стадии осмысления заключается в том, что она позволяет сформировать навыки работы с информацией, проведения ее анализа и систематизации.

*Ключевые слова:* **критическое мышление, стадия осмысления, новая информация, учебный процесс, функции**

Актуальность темы определяется тем, что в настоящее время перед системой образования в России стоит не только задача, связанная не только с передачей обучающимся определенных знаний, формированием умений и навыков в рамках определенных учебных предметов, но и с обеспечением всестороннего и гармоничного развития личности. Также к числу задач современной системы образования в России относится развитие умений и навыков самостоятельной деятельности, личной ответственности [1–9]. Одним из наиболее эффективных способов решения указанных задач является развитие критического мышления.

Развитие критического мышления направлено на овладение обучающимися конкретными способами интерпретации и оценки информации, выявления противоречий в данной информации, грамотного и четкого обоснования своей позиции, умения представлять информацию в наиболее оптимальной форме. Данные умения и навыки имеют огромную значимость в процессе практической деятельности [6].

Благодаря развитию критического мышления на уроках математики происходит формирование творческих способностей обучающихся, умений и навыков

работы с новой информацией; критического и логического мышления, что имеет значительную важность для гармоничного развития личности.

Цель нашей статьи заключается в исследовании роли педагогов в формировании критического мышления школьников.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

– рассмотреть основные этапы развития критического мышления,

– показать возможности и функции учителя в развитии критического мышления у школьников;

– привести примеры развития критического мышления школьников в процессе освоения конкретных школьных дисциплин.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены главные этапы, приёмы и методы которые должны быть реализованы в ходе эффективной образовательной деятельности в процессе развития критического мышления школьников.

Теоретическая значимость состоит в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе реализации данных этапов развития критического мышления школьников на практике.

Практическая значимость видится в анализе опыта успешного использования приёмов и методов развития критического мышления школьников в работе на уроках математики.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация материала по теме исследования.

Критическое мышление – это система суждений, которую применяют для анализа вещей и информации, интерпретации явлений, оценки событий, а также для последующего составления объективных выводов [11].

Д. Халперн [10] выделяет следующие качества, необходимые для развития критического мышления.

Таблица 1

Качества необходимые для развития критического мышления

| № п/п | Качества | Их содержание |
|---|---|---|
| 1. | Готовность к планированию | Способность приведение мыслей в порядок, выстроить последовательность их изложения |
| 2. | Гибкость | Учащийся должен обладать разного рода информацией из различных источников и делать свой вывод по различным проблемам |
| 3. | Настойчивость. | Приложение усилий для решения трудных задач |
| 4. | Готовность исправлять свои ошибки | Умение делать правильные выводы |
| 5. | Осознание | Способность наблюдать за собственной работой в процессе мыслительной деятельности и отслеживать ход рассуждений |
| 6. | Поиск компромиссных решений | Умение убеждать других участников в принятии совместных решений по рассмотренным проблемам |

Как показал проведенный нами анализ литературы [3; 4; 7 и др.], в процессе развития критического мышления у школьников необходимо, чтобы на уроках применялись такие методы и приёмы, которые обеспечивали бы:

– взаимодействие школьников с новой информацией, полученной на уроке;

– сопоставление новой информации, полученной на уроке, с теми знаниями, которые уже сформированы у учащихся, имеющимся у них опытом;

– концентрацию внимания учащихся на проблемных вопросах, разрешении возникших затруднений при получении новой информации, поиске ответов на возникшие в ходе изучения учебных материалов вопросы;

– концентрацию внимания на моментах, которые вызывают проблемы либо сомнения, попытку самостоятельного формулирования вопросов по изученному материалу;

– подготовку к анализу новой информации и обсуждению изученного на уроке;

– аргументацию собственной позиции в отношении новой информации.

Можно выделить несколько основных процессов (или стадий, этапов) развития критического мышления, которые имеют тесную взаимосвязь и в случае планомерной реализации обеспечивают достижение необходимых результатов:

– стадия вызова;

– стадия осмысления;

– стадия рефлексии [9, с. 15].

Как правило, данные стадии осуществляются в рамках одного урока. Планомерное прохождение каждой из указанных стадий обеспечивает управляемость процесса развития критического мышления обучающихся. Каждая из указанных стадий представляет собой определенный структурированный процесс, в рамках которого применяются различные технологии, методы и средства развития критического мышления. Процессы развития критического мышления не являются односторонними процессами, на каждой из стадий важно обеспечить включение обучающихся в активную деятельность, выполнение ими мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения [1, с. 113].

Рассмотрим кратко особенности первой стадии развития критического мышления – стадии вызова. В рамках данной стадии учитель стремится вызвать интерес учащихся к теме урока, учащиеся определяют направления своего познания. Также происходит актуализация знаний учащихся перед изучением новой информации [4, с. 195]. Как правило, в рамках данного этапа обучающиеся имеют возможность самостоятельно определить цели получения новой информации, формируются мотивы к процессу обучения. На стадии вызова необходимо обеспечить возможности для принятия участия в процессе обучения каждым учащимся, что будет способствовать активизации их деятельности, должны быть созданы условия для свободного обсуждения и демонстрации имеющихся у учеников знаний. Все это позволяет систематизировать имеющуюся информацию. В процессе свободного высказывания мнений обучающихся можно определить направления для дальнейшего построения учебного процесса, выявить возможные проблемы в усвоении новой информации.

В рамках стадии вызова возможно сочетание групповой и индивидуальной работы с обучающимися. В результате обмена мнениями между участниками группы могут возникать новые стимулы к изучению учебных материалов, спорные моменты, на которые учителю необходимо будет обратить дополнительное внимание [7, с. 50.].

Среди указанных стадий развития критического мышления наибольшее время в рамках урока отводится стадии осмысления, что позволяет рассматривать осмысление как основной процесс развития критического мышления. В рамках стадии осмысления происходит ознакомление и работа с новой информацией по теме урока, поиск информации, необходимой для решения целей и задач, поставленных на стадии вызова.

Важным обстоятельством выступает получение обучающимися новой информации по теме. На предшествующей стадии осмысления стадии вызова учащиеся определяют направления своего познания. В дальнейшем на стадии осмысления расставляются конкретные акценты в соответствии с потребностями обучающихся, вопросами, которые были заданы на уроке.

Большое значение при работе с материалом урока имеет оценка понимания новой информации учащимися, отслеживание освоения полученных знаний, умений, навыков, что выступает одной из основных целей стадии осмысления как важнейшей в процессе развития критического мышления. Без должного усвоения учащимися новой информации, отслеживания степени понимания материала невозможно обеспечить достижения целей развития критического мышления.

В рамках данной стадии происходит формирование способностей обучающихся к осознанному восприятию информации, что является необходимым компонентом для развития личности. Учащиеся должны не просто воспринимать новую информацию, но и обладать навыками по ее анализу и систематизации, выявлению проблемных аспектов, определения ложности или правдивости полученной информации.

В организации учебного процесса на стадии осмысления могут быть использованы различные формы проведения занятия: просмотр видеоматериалов, прослушивание аудиофайлов, индивидуальное или парное чтение материала, проведение лекции, анализ статистических данных и др.

Указанные формы будут способствовать принятию и отслеживанию информации учащимися. Новая информация может излагаться непосредственно учителем либо изучаться учениками самостоятельно, но при этом учитель осуществляет контроль над процессом самостоятельного изучения информации.

На стадии осмысления происходит определенное восприятие новой информации, обеспечивается достижение ее личностно-индивидуального понимания [2, с. 79].

В рамках процесса осмысления задачей педагога выступает поддержание интереса обучающихся к теме, повышение их активности при исследовании материала. Большую роль для достижения целей осмысления имеет качество подготовленного учебного материала.

Задачи могут быть выделены среди следующих функций этапа осмысления в рамках развития критического мышления:

– информационная функция. Она предполагает, что учащиеся на этой стадии знакомятся с новой информацией, проводят ее анализ и оценку на основе знаний и навыков, которые были получены ими ранее;

– систематизирующая функция – предполагает, что применяются способы и методы, позволяющие учащимся не только усваивать новую информацию, но и проводить ее систематизацию.

В дальнейшем на следующей стадии развития критического мышления обучающиеся осуществляют систематизацию и обобщение полученной информации. При этом большое значение имеет то обстоятельство, насколько у учащихся были ранее сформированы необходимые знания, умения и навыки для прове-

дения такой систематизации и в целом освоения полученной от учителя новой информации. Данная стадия носит название рефлексии и связана с анализом достигнутых результатов, ответом на вопрос, насколько были реализованы цели и задачи урока [3, с. 74].

Имеется достаточно большое количество различных методов и способов организации работы с информацией на этапе осмысления, которые имеют как групповой, так и индивидуальный характер.

Кратко рассмотрим основные методы и способы развития критического мышления на стадии осмысления.

Так, отметим такой способ, как ранжирование, который доказал свою эффективность в практической деятельности и направлен на определение главного в новой информации. После ознакомления с новой информацией обучающиеся могут осуществлять подготовку основных ее положений, наиболее важных тезисов, необходимых для освоения темы урока. Далее осуществляется оценка каждого обозначенного тезиса по степени его значимости, полезности и важности.

Также применяется такой способ, как составление обучающимися диаграммы Эйлера-Вена, в которой осуществляется сопоставление и сравнение основных понятий и явлений в рамках изучаемого материала. С помощью диаграммы можно графически показать существующие отношения между изучаемыми явлениями и процессами.

Наиболее часто, в том числе и на уроках математики, применяется метод лекции. Однако при его использовании необходимо учитывать ряд обстоятельств, в частности данный метод будет результативен только в случае последовательного и логичного раскрытия учителем темы урока, существующих проблем в рамках рассматриваемой темы.

В рамках лекции необходимо донести до учащихся содержание учебного материала, организовать обсуждение проблем. Большое значение при проведении лекций имеет заинтересованность учащихся, для чего необходимо осуществлять подбор наиболее актуальных, имеющих интерес для учащихся проблемных моментов. В случае реализации всех указанных аспектов лекция будет способствовать активизации умственной деятельности учащихся, стремления к осмыслению полученной информации. Важно обеспечить последовательность изложения материала лекции с тем, чтобы он имел взаимосвязь с ранее изученной информацией [1, с. 106].

Одним из методов общего характера, имеющих значительную эффективность для развития критического мышления, является эвристическая беседа. С помощью данного метода учащиеся обмениваются мнениями, отвечают на вопросы, имеющие проблемный характер. Рассматривая конкретные проблемы, проводят их анализ, применяя новую информацию, полученную в ходе урока. Результаты обсуждений, исследовательской и творческой работы могут изображаться в графическом виде.

При отборе проблемных вопросов, подлежащих рассмотрению, необходимо учитывать те знания и опыт, которые имеются у учащихся, их способность к анализу и прогнозированию ситуации. Рассмотрение проблемных вопросов может осуществляться в рамках процесса выдвижения и проверки гипотез, что будет существенным образом стимулировать познавательную деятельность учащихся.

Для развития критического мышления учащихся на уроках математики необходимо также использовать ряд специфических методов, характерных для данного предмета:

– математическое моделирование – изготовление моделей, в которых могут получать отражение проблемы и пути их решения;

– проведение практических и лабораторных работ, благодаря которым будет обеспечено всестороннее восприятие учебного материала (тактильное, зрительное, слуховое), а не только задействовано мышление. Такие работы позволят учащимся взаимодействовать с предметами, комбинировать и совмещать их, делать самостоятельные выводы;

– использование заданий, в которых учителем специально допущены пробелы или ошибки; заданий на нахождения ошибок в доказательстве или решении; заданий с пропущенными данными;

– использование нестандартных, в частности логических, задач и др. [4, с. 146].

При применении математических задач большое значение имеет поиск наиболее рациональных методов решения, определение всех его возможных способов. Такой подход будет способствовать выработке у учащихся привычки к поиску альтернативных вариантов решения задачи, что развивает исследовательские способности учащихся [3, с. 77].

При развитии критического мышления учащихся на уроках математики могут использовать иные методы, в частности кластер.

Кластер представляет собой графический способ формирования материала (в виде схемы, таблицы). Данный метод используется для систематизации информации, позволяет проводить систематизацию больших объемов данных.

Для отображения взаимосвязей между существующими категориями и понятиями, проведения взаимосвязей между полученными новыми знаниями и ранее изученной информацией может применяться такой прием, как бортовой журнал.

Данный метод достаточно часто используется при развитии критического мышления и позволяет объединить сразу несколько стадий. При применении данного метода заполняется таблица, в которой учащиеся отмечают, что они уже знают по теме урока и что узнали нового. Информация вносится в таблицу тезисно, первая колонка об имеющихся знаниях заполняется на стадии вызова, а информация о полученных на уроке новых знаниях вносится на стадии осмысления. Существует несколько вариантов применения данного приема на практике.

Можно также отметить такой прием, как зигзаг, который предполагает поочередное применение групповых и индивидуальных форматов работы. Данный способ показывает существенную эффективность в ситуации, когда необходимо охватить в рамках урока большие объемы новой информации.

Отметим также такой прием, как инсерт, в рамках которого учащиеся осуществляют маркировку изучаемых учебных материалов специальными значками, которые отражают отношение учащихся к изучаемому материалу. Разработана специальная структура маркеров, которая позволяет отметить ту информацию, которая была известна учащемуся либо является для него новой. Также учащиеся могут отмечать проблемную для восприятия информацию и ту информацию, с которой они не согласны. В этом случае учитель получит знак, что такую информацию необходимо изучить подробнее.

Достаточное распространение на практике также получает такой способ, как идеал, в рамках которого отображаются возможные проблемы и их решения, осуществляется отбор лучших решений из всего спектра возможных решений. Данный способ позволяет достаточно четко формулировать важнейшие проблемы, проводить анализ и выявлять наиболее эффективные возможности их решения.

Отметим также такой групповой прием, как «генераторы и критики», в рамках которого предусматривается деление учащихся на две группы. Одна группа «генераторов» предлагает решения поставленной проблемы, тогда как критики оценивают эффективность предлагаемых решений и осуществляют выбор наиболее результативного из них [8].

В процессе преподавания гуманитарных предметов у школьников, таких как обществознание, достаточно эффективным показал такой метод, как эссе.

Обычно учителя применяют метод эссе в качестве письменного задания на стадии рефлексии. В конце урока учащимся предлагается изложить свои мысли в небольшом эссе и в свободной форме. Чаще всего учащимся предлагается написать, что они узнали по новой теме, и выразить своё отношение к новому материалу.

Данные способы и приемы позволяют сформировать навыки работы с информацией, проводить ее анализ и систематизацию, что позволит сформировать навыки причинно-следственных связей у учащихся.

Таким образом, восприятие информации учащимися, получаемой в процессе развития критического мышления, осуществляется в рамках трех основных этапов: вызов, осмысления содержания, рефлексия.

Каждый из вышеназванных этапов имеет собственные отличительные характеристики, при этом все этапы взаимосвязаны и направлены на достижение единой цели, связанной с развитием критического мышления.

Важность стадии осмысления заключается в том, что она позволяет сформировать навыки работы с информацией, проведения ее анализа и систематизации.

При этом в процессе развития критического мышления школьников учитель реализует следующие функции:

– выступает источником новой информации для учащихся, что накладывает на него обязанность по поиску наиболее эффективных способов донесения новой информации в целях ее усвоения и осмысления. Помимо подготовки качественных учебных материалов учитель должен интересно и доступно объяснить информацию;

– осуществляет контроль активности, внимательности учащихся при освоении новой информации;

– использует различные приемы донесения новой информации и организации процесса обдумывания полученных сведений.

При проведении уроков, направленных на развитие критического мышления учителем, в основном осуществляются координирующие функции, обеспечивающие направление внимания обучающихся и удержания их интереса к теме урока.

Библиографический список

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. *Критическое мышление: технология развития.* Санкт-Петербург: Издательство «Альянс «Дельта», 2003.
2. Кулишова М.С. Приемы развития критического мышления школьников при углубленном обучении математике. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования.* 2020; № 3: 76–80.
3. Немыкина Т.И., Дрягина Г.В., Блялина С.В., Ярославцева Н.А., Ярославцев А.С. Технология развития критического мышления. *Международный журнал экспериментального образования.* 2012; № 4-1: 73–74.

4. Притчина О.В. Роль технологии критического мышления в развитии творческих способностей обучающихся. *Развитие творческих способностей обучающихся в современном образовательном процессе*. 2015: 194–196.
5. Рачковская Н.А. Актуализация культуротворящей функции образования в поликультурной среде школы. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2017; № 1: 29–37.
6. Рачковская Н.А. Дистанционное обучение лиц с особыми образовательными потребностями. *Автоматизация. Современные технологии*. 2015; № 6: 36–40.
7. Шурыгина Ю.А., Свечникова Ю.А. Развитие критического мышления как актуальная проблема современного педагогического знания. *Педагогическое мастерство*: материалы V Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2014: 50–52.
8. Шутова Г. *Стадия осмысления на уроке: приемы, задачи и примеры*. Available at: https://pedsovet.su/metodika/6010_stadia_osmyslenia_kak_etap_uroka
9. Янушонок Н.И. Фаза осмысления на уроках математики как основной элемент технологии критического мышления. *Альманах мировой науки*. 2017; № 1-1: 15–17.
10. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
11. *Что такое критическое мышление?* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5e0608ea9a7947fa3c1bcf34

References

1. Zagashev I.O., Zair-Bek S.I. *Kriticheskoe myshlenie: tehnologiya razvitiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Al'yans «Del'ta», 2003.
2. Kulishova M.S. Priemy razvitiya kriticheskogo myshleniya shkol'nikov pri uglublennom obuchenii matematike. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya*. 2020; № 3: 76-80.
3. Nemykina T.I., Dryagina G.V., Blyalina S.V., Yaroslavceva N.A., Yaroslavcev A.S. Tehnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2012; № 4-1: 73-74.
4. Pritchina O.V. Rol' tehnologii kriticheskogo myshleniya v razvitii tvorcheskih sposobnostej obuchayuschihsya. *Razvitie tvorcheskih sposobnostej obuchayuschihsya v sovremennom obrazovatel'nom processe*. 2015: 194-196.
5. Rachkovskaya N.A. Aktualizaciya kul'turotvoryaschej funkcii obrazovaniya v polikul'turnoj srede shkoly. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2017; № 1: 29-37.
6. Rachkovskaya N.A. Distancionnoe obuchenie lic s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami. *Avtomatizaciya. Sovremennye tehnologii*. 2015; № 6: 36-40.
7. Shurygina Yu.A., Svechnikova Yu.A. Razvitie kriticheskogo myshleniya kak aktual'naya problema sovremennogo pedagogicheskogo znaniya. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2014: 50-52.
8. Shutova G. *Stadiya osmysleniya na uroke: priemy, zadachi i primery*. Available at: https://pedsovet.su/metodika/6010_stadia_osmyslenia_kak_etap_uroka
9. Yanushonok N.I. Faza osmysleniya na urokah matematiki kak osnovnoj `element tehnologii kriticheskogo myshleniya. *Al'manah mirovoj nauki*. 2017; № 1-1: 15-17.
10. Halpern D. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
11. *Chto takoe kriticheskoe myshlenie?* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5e0608ea9a7947fa3c1bcf34

*Статья поступила в редакцию 30.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-195-199

***Khokhlova D.A.,*** *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: adimetra@bk.ru*
***Kolosova N.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: kolos.nat@yandex.ru*

**TECHNOLOGICAL APPROACH IN TRAINING MODERN PRIMARY SCHOOL TEACHERS.** The modern primary school, along with other levels of the general and vocational education system in Russia, is undergoing serious transformations. Reality demonstrates rapid changes in the quality of professional activity and competence of primary school teachers. The article reveals a problem of professional training of primary school teachers at a university, its technological and methodological components. The work shows the need to implement a technological approach to the design and conduct of educational classes at a university, with the aim of developing professionally significant competencies of students, future primary school teachers. The importance of organizing professional training for future teachers is noted, based on internal motivation to acquire knowledge and form reflective personality traits of future specialists. The authors presented some conclusions based on the results of a diagnostic study of students to identify their ideas about modern educational technologies at school, the need and possibility of their use in modern realities. Technologies and methods of working with students are also proposed for consideration, including those tested in the authors' own experience, which have shown their validity and sustainable effectiveness over a fairly prolonged period of time. Confirmation and illustration are the described specific examples of training sessions organized in an interactive format in the process of implementing disciplines of the pedagogical cycle. According to the authors, it is the disciplines of specialized training that contain a huge educational and developmental resource necessary for the formation of key technological knowledge and skills of a primary school teacher at the stage of university education. However, solving this problem requires an integrated approach and mandatory consideration of the fundamental principles of organizing teacher training at a university, in its competent educational and methodological support and support.

*Key words:* **technological competence of teacher, primary school teacher training, educational technologies, university students, motivation, reflection, educational activity at university**

***Д.А. Хохлова,*** *канд. ист. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: adimetra@bk.ru*
***Н.В. Колосова,*** *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: kolos.nat@yandex.ru*

# ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Современная начальная школа наряду с другими ступенями системы общего и профессионального образования в нашем государстве претерпевает серьёзные преобразования. Практика демонстрирует стремительные изменения качества профессиональной деятельности и компетентности учителя начальной школы. Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки учителя начальных классов в вузе, её технологической и методической составляющих. В работе показана необходимость реализации технологического подхода к проектированию и проведению учебных занятий в вузе с целью формирования профессионально значимых компетенций студентов – будущих учителей начальных классов. Отмечается важность организации профессиональной подготовки будущих учителей с опорой на внутреннюю мотивацию к получению знаний и формированию рефлексивных качеств личности будущих специалистов. Авторами представлены некоторые выводы по результатам проведенного диагностического исследования студентов на предмет выявления их представлений о современных образовательных технологиях в школе, 0необходимости и возможности их применения в современных реалиях. Также предложены к рассмотрению технологии и способы работы со студентами, в том числе проверенные на собственном опыте авторов, показавшие свою состоятельность и устойчивую эффективность в достаточно пролонгированном периоде времени. Подтверждением и иллюстрацией служат описанные конкретные примеры учебных занятий, организованных в интерактивном формате в процессе реализации дисциплин педагогического цикла. По мнению авторов, именно дисциплины специализированной подготовки содержат огромный образовательный и развивающий ресурс, необходимый для формирования ключевых технологических знаний и умений учителя начальных классов на этапе вузовского обучения. Однако решение данной задачи требует комплексного подхода и обязательного учёта основополагающих принципов организации подготовки учителя в вузе в его компетентном учебно-методическом обеспечении и сопровождении.

*Ключевые слова:* **технологическая компетентность педагога, подготовка учителя начальных классов, образовательные технологии, студенты вуза, мотивация, рефлексия, учебное занятие в вузе**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что вопросы эффективной подготовки учителей начальных классов к профессионально-педагогической деятельности сегодня сопряжены с необходимостью системного анализа качественных изменений этой деятельности. Объективная необходимость демонстрации современным педагогом начальной школы высокого уровня владения современными образовательными технологиями, педагогической техникой, педагогической саморегуляцией обусловливают и изменения в системе профессионального обучения будущих специалистов, т. е. актуализации технологического подхода.

Цель настоящей статьи заключается в исследовании особенностей и преимуществ нестандартных методов обучения в вузе с целью формирования технологической компетентности и навыков рефлексивного мышления студентов – будущих педагогов начальной школы с учётом требований современных стандартов и новых вызовов.

Основные задачи статьи определены следующим образом:

– проанализировать сущность и характеристики технологического подхода в рамках осмысления базового понятия «технологическая компетентность педагога» в категориальном поле данного исследования;

– предложить рекомендации по реализации технологического подхода в прикладном аспекте, а именно – в качестве основы практической подготовки будущих учителей начальных классов в рамках освоения профильных дисциплин.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей применения технологического подхода как основы практической подготовки будущих учителей начальной школы в вузе с целью формирования у них гибкого и рефлексивного педагогического мышления, технологической компетентности, необходимых в постоянно изменяющихся условиях образовательной среды, как во внешней, так и внутренней.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении знаний и представлений о технологическом компоненте профессиональной подготовки педагога, а также в обосновании применения различных технологий проведения учебных занятий в вузе как средства формирования ключевых технологических компетенций будущего учителя начальных классов.

Практическая значимость представлена через описание образовательных технологий организации практико-ориентированной подготовки студентов в аудиторных условиях, в том числе нашедшие отражение в собственном опыте системной и длительной работы авторов, показавших свою высокую результативность по обеспечению решения задачи, связанной с формированием технологической компетентности будущих учителей начальной школы.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические (анализ научной и методической литературы и печатных периодических изданий, обобщение, сопоставление) и эмпирические (наблюдение, беседы со студентами 4-го курса бакалавриата очной и заочной форм Ставропольского государственного педагогического института, их анкетирование).

Технологический подход в образовании обозначил ряд компетентностей в деятельности современной школы, дискретно или перманентно находящейся сегодня в инновационном режиме своего функционирования и развития. Поэтому одной из центральных проблем в профессиональной подготовке современного учителя в педагогическом вузе занимает ее технологический компонент. Решение данной проблемы связано с формированием личностной и профессионально-педагогической культуры будущего специалиста.

Технологический (деятельностный) компонент педагогической культуры складывается из совокупности умений и навыков, связанных с овладением современными педагогическими технологиями, педагогической техникой, педагогической саморегуляцией [1, с. 5].

Как исследуемый феномен «технологический подход в образовании» выступает предметом многих зарубежных (Б. Блум, Г. Гейс, В. Коскарелли, Дж. Кэрролл, Д. Хамблин и др.) и отечественных исследований (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.В. Беспалько, Н.В. Бордовская, П.Я. Гальперин, А.А. Вербицкий, ВВ. Гузеев, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Л.Н. Ланда, М.М. Левина, В.М. Монахов, Н.А. Морева, Н.Д. Никандров, В.Ю. Питюков, И.П. Раченко, А.Г. Ривин, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, Н.Ф. Талызина, А.И. Уман, Н.Е. Шуркова, П.М. Эрдниев и др.), освещающих его сущностные характеристики, и часто связывают с осмыслением терминов «образовательная» технология», «педагогическая технология» и «технология обучения». При этом между учёными ещё не сложилось единого понимания в соотношении данных понятий. Одни авторы рассматривают термин «педагогическая технология» шире, чем «образовательная технология», другие – наоборот. Есть и те, кто считает, что между терминами «образовательная» технология» и «педагогическая технология» нет особой разницы, поскольку второй термин является лишь неточным переводом с английского языка первого («educational technology»). Заслуженный деятель науки РФ В.0А. Сластёнин отмечает, что четких разграничений педагогической и образовательной технологий в науке не установлено [2, с. 53]. Однако в большинстве работ перечисленных авторов «образовательная технология» рассматривается в аспекте образовательного процесса, «технология обучения» – в процессе обучения, а «педагогическая технология» связывается с бо́льшим фрагментом педагогической действительности, на уровне целостной педагогической практики.

Под технологической компетентностью педагога авторы в основном понимают «интегративно-профессиональное качество личности, включающее в себя направленность педагога на освоение новых образовательных технологий, их конструирование и распространение в профессиональном сообществе» [3, с. 2].

Также учёными выделены характеристики технологической компетентности педагога, такие как концептуальность (опора на научные концепции современного образования), системность (логика и целостность процесса обучения), управляемость (возможность проектирования, диагностики и корректировки процесса обучения), эффективность достижения целей профессионально-педагогической деятельности [3, с. 2]. При рассмотрении данной проблемы отмечается, что технологическая компетентность педагога «предполагает не только высокий уровень теоретических знаний в этой области, не только уровень практических умений реализовать теоретические положения в преподавательской деятельности, но и умение адаптировать конкретную технологию под конкретную ситуацию обучения, конкретных обучающихся под собственные особенности» [4, с. 300]. Например, Т.А. Челнокова «напрямую связывает технологическую компетентность педагога с уровнем его проектной культуры, с его умениями положить в основу организации выбора и реализации технологии обучения проектный подход [4, с. 301].

По-прежнему сложным остаётся процесс описания нормативных требований к технологическим умениям учителя, и связано это с различием подходов к их классификации в зависимости от структуры и функций педагогической деятельности. Например, М.М. Левина рассматривает следующие группы профессиональных функциональных умений педагога: операционально-методические, психолого-педагогические, диагностические, оценочные, экспертные и научно-исследовательские. Автор анализирует процесс их формирования на основе когнитивной, проектировочной, рефлексивной и регулирующей деятельности, а также функциональный состав этих умений, служащий параметром оценки качества профессиональной деятельности педагога [5, с. 33].

Несмотря на необходимость овладения современными образовательными технологиями в связи с изменением парадигмы образования в сторону деятельностного, компетентностного подходов и реализацией Стратегии научно-технологического развития РФ, в качестве основных проблем в школе, согласно данным ФИРО РАНХиГС 2019 года, специалисты называют «отсутствие у педагогов потребности и интереса к использованию новых технологий обучения и недостаточную [технологическую] компетентность», а также «неумение организовать исследовательскую, самостоятельную, проектную, групповую работу школьников и незнание технологии экспериментальной и исследовательской педагогической деятельности». Ученые пришли к выводу, что учителя (выборку составили 173 учителя начальной школы и 239 педагогов основной и старшей школы) отдают большее предпочтение традиционному уроку, чем инновационным формам и технологиям обучения, которым «отводят лишь 38% учебного времени» [6].

В другом, более позднем исследовании, предпринятом специалистами ФИРО РАНХиГС в 2022 году (заметим, после пандемии COVID–19), говорится, что 37,3% педагогов «не применяют инструменты (элементы) дистанционного обучения в своей практической деятельности», что является следствием «низких знаний педагогов о современных цифровых технологиях и возможности использовать их как на уроках, так и при дистанционном обучении». В ходе опроса почти 40% учителей достаточно низко оценили собственные знания в этой сфере – на уровне «отстающие», «удовлетворительно» или ниже удовлетворительного [7].

В рамках исследования данной проблемы нами был проведен опрос посредством анкетирования, направленный на изучение представлений студентов о применении инновационных технологий в деятельности современного учителя. Участниками исследования явились 67 студентов бакалавриата заочной формы обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки): «Дошкольное образование» и «Начальное образование», «Начальное образование» и «Изобразительное искусство». Немалая часть участников опроса уже имеют опыт педагогической деятельности в сфере общего и дополнительного образования (со стажем педагогической работы от 2-х до 6 лет). Респондентам было предложено ответить на 20 вопросов анкеты, в том числе на следующие:

1. Есть ли у вас интерес к инновациям в педагогической деятельности?
2. Готовы ли Вы к освоению новшеств?
3. Применяете ли Вы инновационные технологии в своей повседневной педагогической работе?
4. Какие современные образовательные технологии Вам известны?
5. Причины, являющиеся препятствием для Вас в освоении педагогических новшеств.

Нам удалось выяснить, что 77,7% опрошенных подтвердили интерес к новым технологиям в педагогической работе и готовность к их освоению, 74,3% считают освоение новых образовательных технологий важной составляющей профессионального роста, но лишь 31,3% респондентов применяют их в своей педагогической практике и могут поделиться наработанным опытом. Все участники опроса в той или иной степени осведомлены о современных образовательных технологиях, при этом 16,4% применяют их несистемно, лишь 14,9% используют в своей педагогической работе систематически и с хорошим результатом. В рейтинге «выбираемых» образовательных технологий лидирующие позиции заняли здоровьесберегающие технологии, технологии развивающего обучения,

решения исследовательских задач (ТРИЗ), развития критического мышления, использования в обучении игровых методов, информационно-коммуникационные технологии. В позиции выбора «известно, но не применяю» и «не знакома» попали такие технологии, как технология обучения в глобальных информационных сетях (ТОГИС), технология полного усвоения (технология индивидуальных образовательных траекторий), технологии интерактивного обучения, исследовательские и проектные методы. Только 13,4% респондентов от общего числа опрошенных самостоятельно инициировали прохождение дополнительной профессиональной подготовки. В числе причин, препятствующих освоению педагогических новшеств опрошенными, выделены:

– недостаток времени и сил для освоения и применения новаций (56,7%);
– боязнь неудачи при применении нового (47,7%);
– сила привычки работать в сложившемся формате (35,8%);
– недостаточный уровень поддержки и методического сопровождения этой работы в школе (32,8%);
– недостаточная осведомленность о нововведениях в образовании (25,3%);
– отсутствие необходимости заниматься новым, т. к. традиционная методика даёт положительные результаты (23,8%);
– недостаточный уровень необходимых знаний (22,3%).

Полученные нами данные подтверждают выводы других авторов исследований о том, что учителям не хватает методической базы и научно-методического сопровождения, что указывает на необходимость поиска эффективных мер по обеспечению педагогических условий (на этапе вузовского обучения) для формирования общепрофессиональных компетенций, связанных с подготовкой будущего учителя начальных классов к решению профессиональных задач проектного и методического типов, обозначенных в ФГОС ВО [8].

Решению этой непростой задачи, по нашему мнению, может способствовать технологический подход к проектированию и проведению учебных занятий в вузе, в том числе на интерактивной основе. В первую очередь, конечно, при изучении дисциплин предметно-методического модуля по профилю (в данном случае «Начальное образование») студентам необходимо обеспечивать возможность практической реализации своих теоретических знаний в аудиторных условиях перед тем, как им предстоит выйти на практику в школу и погрузиться в реальный педагогический процесс.

В педагогической теории высшей школы описывается множество технологий, с помощью которых можно организовать деятельностное, практико-ориентированное обучение студентов на «тренировочном» этапе. Одна из них – технология контекстного обучения (автор А.А. Вербицкий), в которой ключевым словом является «контекст», что, по сути, означает «моделирование в формах учебной деятельности студентов профессиональной деятельности специалистов со стороны её предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст)» [9, с. 11].

Сегодня, когда меняется качество профессиональной деятельности учителя (по своему содержанию, формату, методам и средствам, процессу), очень важно, на наш взгляд, учитывать её «контекст» при организации учебной деятельности с опорой на внутреннюю мотивацию к получению знаний и рефлексивные качества личности будущего специалиста.

На фоне социально-экономической нестабильности в обществе, внешних и внутренних проблем начальной школы [10, с. 19; 11, с. 378] мы, опираясь на собственные наблюдения, вынуждены отметить недостаточный уровень учебной мотивации у многих студентов – будущих учителей начальных классов. Её причины хорошо известны, среди которых очень часто называют отсутствие у абитуриентов стартовой заинтересованности в получении педагогической профессии; наличие у студентов боязни детей и ответственности; нежелание идти работать в школу из-за чрезмерной нагрузки учителей и бюрократизации, отвлекающей от самого педагогического процесса, а также из-за отсутствия моральных и материальных стимулов, возможностей профессионального роста и творческой самореализации и т. д. Переживание первых «проб» себя в профессии в процессе прохождения производственной педагогической практики в школе нередко сопровождается сложностями и неудачами из-за столкновения с различными педагогическими ситуациями и противоречиями в образовательном процессе и педагогической среде в целом, которые не моделировались и не «проигрывались» на занятиях в вузе.

Следующая проблема, на которую также следует обратить внимание при подготовке студентов к педагогической деятельности, – недостаточный (а порой низкий) уровень рефлексивных умений, который обнаруживается, как правило, только на практике при заполнении дневника, обсуждении (анализе, самоанализе) проведенного урока (внеурочного занятия). В этой связи озадачивает больше всего то, что часть студентов старших курсов не осознаёт «дефицит своих [предметно-методических] знаний и рефлексивного опыта» [12, с. 97] и уверены в правильности всех своих шагов и действий на уроке. Однако заметим, что есть и те, кто, наоборот, объективно оценивает уровень своей готовности и осознанно называет причины своих ошибок, затруднений и неудач.

Чтобы посмотреть, насколько студенты 4-го курса бакалавриата очной формы обучения (направление «Педагогическое образование», профили подготовки «Дошкольное образование» и «Начальное образование») умеют определять для себя границы своих знаний и умений, так сказать, «зону ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому), мы предложили (после выхода их из производственной педагогической практики, на которой проводили пробные уроки по основным предметам в начальной школе) каждому самостоятельно сформулировать письменно свой перечень вопросов и проблем, связанных с предстоящим изучением темы «Современный урок в начальной школе» по дисциплине «Педагогика начального образования», которые остаются для них пока еще проблемными, затруднительными, не до конца ясными, требующими дополнительной проработки в свете технологии подготовки и проведения урока в начальной школе. Опрос носил анонимный характер.

Полученный список вопросов нами был проанализирован и систематизирован (табл. 1), условно сгруппирован в соответствии с разными аспектами подготовки и проведения урока в школе и проранжирован таким образом, чтобы выделить наиболее и наименее популярные вопросы, являющиеся при этом не менее значимыми. 1-е место в нашем рейтинге означает самый популярный (часто задаваемый) вопрос.

Опираясь на полученные данные, мы подготовили и провели занятие в форме «лекция вдвоём» (или бинарного типа – другое её название) на тему «Современный урок в начальной школе: интеграция традиций и инноваций», в содержание которой легли ответы на волнующие вопросы наших студентов. В рамках реализации данной формы работы со студентами наша задача заключалась в том, чтобы не только восполнить имеющиеся «лакуны» в знаниях студентов, но и глубже и неодносторонне раскрыть обозначенный круг ключевых вопросов, показать проблемные узловые места, спорные точки зрения и мнения, а также продемонстрировать студентам на своём примере возможность применения нестандартной интерактивной технологии проведения учебного занятия в вузе. Содержание и интерактивный режим «лекции вдвоём» способствует в первую очередь активизации проблемного и рефлексивного типа мышления будущих специалистов. Градус внимания аудитории к обсуждаемой теме поддерживался приёмом, который был использован нами в качестве реализации элемента другого типа интерактивной лекции – «лекции-пресс-конференции», благодаря тем насущным вопросам, которые были инициированы самими студентами на предварительном этапе, о чём они узнали в начале занятия.

Нами было установлено, что уровень познавательной активности студентов на данном занятии был выше по сравнению с обычными лекциями традиционного типа. Возможно, выбранный смешанный формат и расставленные правильно акценты при раскрытии данной темы действительно не оставляют никого равнодушным, поскольку в диалоге принимали участие не только оба лектора (внешний, т. е. вербальный, диалог), но и та часть аудитории, которая находилась в ожидании ответов на свои вопросы (внутренний, т. е. мысленный, диалог). Кстати сказать, о высокой эффективности взаимодействия и общения между преподавателем и студентами, а также студентов между собой через «создание коммуникативных ситуаций в учебном процессе вуза» говорил ещё А.В. Мудрик [2, с. 54].

Отдельного внимания заслуживает проблема постановки вопросов, ведь, согласно известной поговорке, «правильно поставленный вопрос – это уже половина ответа». Данный метод работы со студентами позволяет не только организовать интеллектуальное взаимодействие преподавателя со студентом, но и проанализировать логическую структуру вопроса (предмет, содержание, объем), заданного студентом, а также уровень профессионально-речевой культуры начинающих педагогов. Хотелось бы также отметить, что часть обозначенных вопросов являются сложными не только для молодых, начинающих педагогов, но и учителей с опытом. Интерес, как выяснилось, у студентов вызывают все стороны проведения современного урока в начальных классах, но наибольшим спросом у наших студентов «пользуются» вопросы психолого-дидактического (1-е место), методологического и воспитательного (2-е место), психологического/психодидактического (3-е место) аспектов.

В рамках рефлексивной беседы в конце лекционного занятия было предложено поднять руку тем студентам, кто нашёл ответы на свои вопросы (хотя бы отчасти), а также для кого данная информация была полезной. Данный разговор был продолжен на последующем семинарском (итоговом) занятии, организованным в форме «круглого стола», чтобы глубже и шире рассмотреть другие, не менее важные стороны и аспекты педагогической техники учителя на уроке. В этой связи студенты делились своими высказываниями и впечатлениями, личным «открытием» и собственной «философией», обменивались мнениями после знакомства с одной из книг из серии «Книжная полка учителя», которую им нужно было самостоятельно выбрать и заранее прочитать.

Обращает внимание на себя то обстоятельство, что студенты выбирали не только книги наших великих классиков отечественной педагогики и педагогов-новаторов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, М.П. Щетинина и др.), но и зарубежных писателей. Из числа современных авторов студенты познакомились с работами Дейва Берджеса («Обучение как приключение: Как сделать уроки интересными и увлекательными»), Анатолия Гина («Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность»; «Фактор успеха: учим нестандартно мыслить»), Нины Джексон («Классный учитель: Как работать с трудными учениками, сложными родителями и получать удовольствие от профессии»), Джули Дирксен («Искусство обучать: как сделать любое обучение нескучным и эффективным»), Димы Зицера («Свобода от воспитания», «Любить нельзя воспитывать», «Современное педагогиче-

Таблица 1

Ранжирование по критерию наиболее часто задаваемых студентами предварительных вопросов по теме лекции «Современный урок в начальной школе»

| *Аспект урока* | *Формулировка заданного вопроса* | *Рейтинг* |
|---|---|---|
| *методологический* | **1. «Каким должен быть современный урок, как правильно его спроектировать?», «Какие основные моменты следует учитывать и соблюдать при подготовке к современному уроку?», «Какие этапы необходимо соблюдать?», «Как не упустить важное при планировании уроков?»** | **2** |
| | 2. «Как предотвратить «пропасть» между требованиями ФГОС и реальными занятиями?», «Как построить урок, чтобы реализовать ФГОС?», «Реализация современной модели построения урока» | 4 |
| *общедидактический (методический)* | **3. «Как рационально и правильно распределить время по этапам урока?», «Как всё успеть?» (тайм-менеджмент учителя)** | **3** |
| | 4. «Как провести урок таким образом, чтобы дети не переутомлялись, в какой форме?» | 5 |
| | 5. «Как обеспечить индивидуальный и дифференцированный подходы обучения на уроке с большим количество учащихся в классе?» | |
| | 6. «Как правильно оценивать работу учащихся на уроке? По каким критериям?» | |
| | 7. «Методы подачи информации на уроке» | |
| | 8. «Использование различных современных технологий, в т. ч. информационных» | |
| | 9. «Как часто можно использовать групповые формы работы на уроке?» | 6 |
| | 10. «Подготовка наглядности (какие есть рекомендации?)» | |
| | 11. «Какую роль играет рефлексия для последующих уроков и какова важность данного этапа урока?» | |
| | 12. «Типы нестандартных уроков, особенности их проведения» | |
| | 13. «Как организовать детей в начале урока?» | |
| | 14. «Как эффективно и разнообразно реализовать проведение мотивационного этапа урока?» | |
| | 15. «Как правильно определить объем домашнего задания?» | |
| | 16. «Целесообразно ли использовать метод взаимопроверки и самопроверки обучающихся на каждом уроке?» | |
| | 17. «Как умело сочетать на одном уроке разные виды деятельности?» | |
| | 18. «С какой периодичностью следует проводить уроки в форме проектов, викторин и т.д.?» | |
| | 19. «Как целесообразнее применять ТСО на уроке, чтобы он не был скучным или перенасыщенным?» | |
| *психологический, психолого-дидактический* | **20. «Как сделать урок понятным, интересным и увлекательным для младшего школьника?», «Как обеспечить на уроке максимальную активность детей? Какие методы и приёмы в этом могут помочь?»** | **1** |
| | **21. «Как суметь удержать внимание всех детей (даже самых невнимательных и непоседливых) в классе во время урока?», «Как включить всех учеников в процесс обучения на уроке с большим количеством детей в классе и сидящих на последних партах?»** | **3** |
| | 22. «Как мотивировать детей к обучению, в т. ч. в конце года?», «Как «заставить» ребенка учиться с удовольствием?» | 5 |
| | 23. «Как активизировать мышление учащихся на уроке?» | 6 |
| | 24. «Как расположить к себе детей на первом занятии?» | |
| | 25. «Как развивать у детей социальные и эмоциональные навыки?» | |
| | 26. «Как правильно организовать урок для гиперактивных детей?» | |
| | 27. «Как распознать психологические проблемы младшего школьника, его зажатость, не нарушая его личных границ?» | |
| | 28. «Как преодолеть страх перед детьми и проведением первых уроков?» | |
| *воспитательный* | **29. «Как завоевать и укрепить авторитет молодого педагога в классе, в котором до этого был другой учитель?», «Имидж современного учителя»** | **2** |
| | 30. «Как завоевать доверие детей? Как правильно выстроить взаимоотношения с детьми?» | 5 |
| | 31. «Как сформировать хороший коллектив класса?» | 6 |
| | 32. «Патриотическая составляющая. Нужно ли на каждом уроке учитывать её?» | |

ское искусство: азбука НО», «(НЕ) Зачем идти в школу» и др.), Дуга Лемова («От знаний к навыкам. Универсальные правила эффективной тренировки любых умений, «Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей»), Ли ЛеФевер («Искусство объяснять. Как сделать так, чтобы вас понимали с полуслова»), Элейн Мазлиш («Как говорить с детьми, чтобы они учились»), Адель Фабер («Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили»), Джона Хэтти («Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы»).

Мы считаем, что подобный формат работы со студентами несложно организовать на занятиях педагогического цикла, поскольку в содержании педагогики как практико-ориентированной гуманитарной отрасли, да и в методике её преподавания, заложен огромный воспитательный и развивающий ресурс [13; с. 238; 14, с. 23]. Очень важно преподавателям высшей школы не забывать и об основополагающих принципах подготовки учительских кадров, таких как системность и целостность, научность, единство теории и практики, систематичность и последовательность, гуманизация, профессиональное педагогическое воспитание и профориентированность и др. [1, с. 26].

На своём опыте систематического проведения учебных занятий в интерактивной форме мы убеждаемся в том, что следование технологическому, коммуникативному и другим подходам, а также принципам в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе позволит успешно «способствовать управляемому становлению личности студента [будущего учителя] и формированию у него критически-рефлексивного мышления» [13; с. 238], что, по сути, означает формирование у него системы профессиональных убеждений и ценностей и технологически значимых качеств личности как ключевых компетенций технологического образования современного учителя начальных классов. Однако, на наш взгляд, для достижения этой цели важно, чтобы такая работа не носила временный, эпизодический и тем более разовый характер, ограничивающийся рамками только одного–двух открытых занятий, ради поддержания событийности жизни вуза.

Мы считаем, что качество и уровень профессиональной подготовки учителя в вузе напрямую зависит от того, каким образом организована внутренняя образовательная среда той образовательной организации, в которой осуществляется подготовка такого рода специалиста, причём всех её компонентов, начиная с пространственно-архитектурного решения и заканчивая научно- и учебно-методическим обеспечением и сопровождением. Ключевая роль в этом процессе принадлежит, конечно же, учебно-методическим службам, кафедрам и профессорско-преподавательскому составу. Технологический подход в подготовке современного учителя может быть реализован в полной мере только при условии комплексной, преемственной и системной работы всех специалистов вуза.

Библиографический список

1. *Технологии профессионального образования*: учебное пособие. Автор-составитель Д.А. Хохлова. Ставрополь: Издательство СКФУ, 2017.
2. Сластенин В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 1.
3. Ксенофонтова А.Н. Развитие технологической компетентности педагога в инновационной деятельности школы. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2017; № 6.
4. Челнокова Т.А. Технологическая компетентность современного педагога как условие эффективного решения образовательных задач. *Самарский научный вестник*. 2020; № 3 (32): 299–303.
5. Левина М.М. Функциональные технологические умения педагога как деятельностные параметры качества педагогического процесса. *Педагогическое образование и наука*. 2012; № 11: 33–36.
6. Учителя назвали главные проблемы с новыми технологиями в образовании. *Общество*. 2019; 21 августа. Available at: https://www.rbc.ru/society/21/08/2019/5d5be2419a79472de8e132ee
7. Костенко Я. Тройка по цифре: почти 40% учителей преподают по старинке. Почему многие педагоги так и не научились использовать современные цифровые технологии. *Известия*. 2022; 18 января. Available at: https://iz.ru/1278411/iaroslava-kostenko/troika-po-tcifre-pochti-40-uchitelei-prepodaiut-po-starinke
8. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (ред. от 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/
9. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: понятие и содержание. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009; № 4.
10. Котова С.А., Граничина О.А., Савинова Л.Ю. *Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение:* Рекомендации по результатам научных исследований. Санкт-Петербург, 2007.
11. Хохлова Д.А., Колосова Н.В. О проблемах и кризисах современного начального общего образования. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта, 2023; Выпуск 80, Ч. 3.
12. Хохлова Д.А., Колосова Н.В. Стратегии рефлексивного обучения студентов в контексте антропологического подхода. *Антропологическая миссия российского учительства в современном мире:* материалы XVII Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2022: 96–102.
13 Хохлова Д.А. О роли педагогических дисциплин в духовно-нравственном развитии личности будущего педагога. *Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст:* материалы I Международной интернет-конференции. Ставрополь, 2018.
14. Хохлова Д.А., Таранова Т.Н., Соколова И.Ю. *Методика преподавания педагогики*: учебное пособие. Ставрополь: Издательство СГУ, 2005.

References

1. *Tehnologii professional'nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Avtor-sostavitel' D.A. Hohlova. Stavropol': Izdatel'stvo SKFU, 2017.
2. Slastenin V.A. Lichnostno orientirovannye tehnologii professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 1.
3. Ksenofontova A.N. Razvitie tehnologicheskoj kompetentnosti pedagoga v innovacionnoj deyatel'nosti shkoly. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2017; № 6.
4. Chelnokova T.A. Tehnologicheskaya kompetentnost' sovremennogo pedagoga kak uslovie `effektivnogo resheniya obrazovatel'nyh zadach. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2020; № 3 (32): 299-303.
5. Levina M.M. Funkcional'nye tehnologicheskie umeniya pedagoga kak deyatel'nostnye parametry kachestva pedagogicheskogo processa. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2012; № 11: 33-36.
6. Uchitelya nazvali glavnye problemy s novymi tehnologiyami v obrazovanii. *Obschestvo*. 2019; 21 avgusta. Available at: https://www.rbc.ru/society/21/08/2019/5d5be2419a79472de8e132ee
7. Kostenko Ya. Trojka po cifre: pochti 40% uchitelej prepodayut po starinke. Pochemu mnogie pedagogi tak i ne nauchilis' ispol'zovat' sovremennye cifrovye tehnologii. *Izvestiya*. 2022; 18 yanvarya. Available at: https://iz.ru/1278411/iaroslava-kostenko/troika-po-tcifre-pochti-40-uchitelei-prepodaiut-po-starinke
8. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 125 (red. ot 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/
9. Verbickij A.A. Kontekstnoe obuchenie: ponyatie i soderzhanie. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2009; № 4.
10. Kotova S.A., Granichina O.A., Savinova L.Yu. *Nachal'noe obrazovanie v kontekste programmy YuNESKO «Obrazovanie dlya vseh»: rossijskoe videnie:* Rekomendacii po rezul'tatam nauchnyh issledovanij. Sankt-Peterburg, 2007.
11. Hohlova D.A., Kolosova N.V. O problemah i krizisah sovremennogo nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta, 2023; Vypusk 80, Ch. 3.
12. Hohlova D.A., Kolosova N.V. Strategii refleksivnogo obucheniya studentov v kontekste antropologicheskogo podhoda. *Antropologicheskaya missiya rossijskogo uchitel'stva v sovremennom mire:* materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol', 2022: 96-102.
13 Hohlova D.A. O roli pedagogicheskih disciplin v duhovno-nravstvennom razvitii lichnosti buduschego pedagoga. *Obrazovanie i global'nye vyzovy sovremennosti: nauchno-pedagogicheskij kontekst:* materialy I Mezhdunarodnoj internet-konferencii. Stavropol', 2018.
14. Hohlova D.A., Taranova T.N., Sokolova I.Yu. *Metodika prepodavaniya pedagogiki*: uchebnoe posobie. Stavropol': Izdatel'stvo SGU, 2005.

*Статья поступила в редакцию 27.09.23*

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-199-202

***Anosova T.A.,*** *postgraduate, Department of Pedagogical Education, Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: t-3985853@yandex.ru*
***Lobanova E.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Special Defectological Education, Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: lobanova@rosnou.ru*

**POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION IN IMPLEMENTATION OF CHILDREN'S INCLUSION.** The article deals with issues and problems related to inclusive education in children's education system. Distinctive features of additional education from basic education are indicated, inclusive potential of modern additional education for children is shown. The authors present a model of additional education with inclusive education for a child with disabilities and a disabled child. The article concludes that the developed model of additional education with inclusive education for a child with disabilities and a disabled child provides undeniable advantages: immerses children in the creative environment of the unity of developing peers; introduces children to generally accepted norms and rules adopted in society, as well as norms and rules of communication and behavior; painlessly and successfully integrates children into society; compensates for the lack of attention and misunderstanding that children may experience in society, school, family; reveals the abilities, opportunities, talents given by nature.

*Key words:* **additional education for children, inclusive education, situation of success for children with disabilities, model of additional education with inclusive education for child with disabilities and invalid child**

***Т.А. Аносова,*** *аспирант, АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, E-mail: t-3985853@yandex.ru*
***Е.В. Лобанова,*** *д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, E-mail: lobanova@rosnou.ru*

# ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются вопросы и проблемы, связанные с инклюзивным образованием в системе образования детей. Обозначаются отличительные особенности дополнительного образования от основного, показан инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей. Авторы представляют модель дополнительного образования с инклюзивным образованием для ребёнка с ОВЗ и ребёнка-инвалида. В статье делается вывод, что разработанная модель дополнительного образования с инклюзивным образованием для ребёнка с ОВЗ и ребёнка-инвалида даёт неоспоримые преимуще-

ства: погружает детей в творческую среду единства развивающихся сверстников; приобщает к общепринятым нормам и правилам общения и поведения, принятым в обществе; безболезненно и успешно интегрирует детей в социум; компенсирует недостаток внимания и непонимания, который дети могут испытывать в обществе, школе, семье; раскрывает данные природой способности, возможности, таланты.

*Ключевые слова:* **дополнительное образование детей, инклюзивное образование, ситуация успеха для детей с ОВЗ, модель дополнительного образования с инклюзивным образованием для ребёнка с ОВЗ и ребёнка-инвалида**

История дополнительного образования детей в России в том виде, который близок к сегодняшнему дню, берёт своё начало из внеурочной работы, когда в 30-х годах XVIII столетия в Петербурге в Шляхетском кадетском корпусе воспитанниками был организован литературный кружок и выпуск печатного издания «Праздное время в пользу употребленное». Далее стали появляться детские парки, прообразы дополнительного образования детей, первый организовали по приказу Екатерины II для её внука. Внеучебные литературные беседы, расширяющие представления детей об окружающем и формирующие познавательные навыки связаны с именем врача и педагога Н.И. Пирогова, который определил этим дополнительным занятиям важную роль [1, с. 5–7].

Начиная с конца XIX – начала XX века и до сегодняшних дней, идеи внешкольного образования (преобразованного в наши дни в дополнительное образование (далее – ДО)) в России были очень популярны и активно реализовывались, приобретая различные формы [1–7].

Цель статьи заключается в исследовании потенциала ДО в реализации инклюзии детей.

Задачи исследования:

– рассмотреть основные этапы становления ДО детей в России;

– изучить возможности интеграции ДО и инклюзивного образования детей;

– представить модель ДО детей в рамках реализации инклюзивного образования.

Научная новизна статьи заключается в том, что авторами были определены теоретические подходы интеграции дополнительного и инклюзивного образования детей.

Теоретическая значимость состоит в разработке модели ДО детей в рамках реализации инклюзивного образования.

Практическая значимость видится в том, что предложенная модель образования отвечает основной цели современного ДО детей – помочь ребёнку использовать ресурс детства в интересах развития собственной личности. Практическая реализация модели поможет использовать потенциал ДО в инклюзии детей.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация материала по теме исследования.

Целенаправленно внешкольным образованием стали заниматься в конце XIX – начале XX века. В 1896 году вышел в свет труд «Внешкольное образование народа», автором которого был российский учёный В.П. Вахтеров [3]. Данное произведение считается первым изданием, в котором изложены теоретические основы организации внешкольного образования, показана его роль в развитии ребёнка.

В послереволюционное время для реализации идеи воспитания нового человека были разработаны основные положения внешкольного образования на Первом Всероссийском съезде по просвещению. С этого года по стране открывались художественные школы, биологические станции, детские клубы, дома ребёнка, пионерские лагеря и др. [6, с. 5–27].

В период расцвета СССР внеучебной деятельности, направленной на развитие детей, уделялось очень большое внимание [6, с. 5–27].

В XX в. – начале XXI в России активно развивалось ДО детей, что нашло отражение в законах РФ [8–11].

– В 1992 г. законом «Об образовании» внешкольное образование стало дополнительным образованием детей [8].

– Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года [12] существенно расширил возможности ДО в образовании детей, показал важнейшую роль ДО в становлении личности молодых граждан.

– На сегодняшний момент существует профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», который был утверждён 22 сентября 2021 г.

Профессиональный стандарт определяет общие сведения о деятельности педагогов ДО, трудовых функциях [11].

Инклюзивное образование является относительно новым понятием, означающим процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных (массовых) школах [12].

К сожалению, при получении основного образования инклюзия зачастую является проблемной ситуацией, не позволяющей в полной степени реализовать способности и потребности детей с ОВЗ. Такой конфликт возникает из-за жёстко регламентированного основного процесса обучения и в части образовательного контента, и в части организационной.

ДО детей имеет свою историю, сложившиеся традиции и перспективы дальнейшего развития, отличные от основного образовательного процесса. На наш взгляд, именно в структуру ДО детей без утраты своей ценности может входить инклюзивное образование, которое базируется на следующих принципах:

– каждый человек ценен вне зависимости от своих особенностей, способностей, возможностей, интересов и достижений;

– каждому ребёнку крайне важна поддержка и общение сверстников;

– каждый ребёнок имеет право быть успешным;

– творчество и разнообразие усиливают все стороны жизни;

– полноценное образование возможно только в реальных взаимоотношениях [13; 14].

Тем самым ДО – это образование через индивидуальность, успех, сотворчество, равенство. Оно даёт ребёнку с ОВЗ вариативность выбора своего самостоятельного, комфортного образовательного маршрута, попробовать свои силы.

Инклюзивное образование может быть наиболее успешно реализовано в ДО, так как оно отвечает определённым критериям:

– даёт широкие возможности для вариативности организации образовательного процесса;

– создание на занятиях в условиях ДО благоприятного психологического климата, способствующего созданию ситуации успеха для каждого ребёнка;

– организация персонализированного обучения каждого ребёнка без ущерба для других детей;

– компенсации недостатка внимания и непонимания, которые ребёнок может испытывать в обществе, школе, семье;

– дети не являются внешними наблюдателями, они реально действуют в живом процессе развития, воспитания, обучения, общения, труда и познания, что обеспечивает им приобретение новых и совершенствование уже имеющихся знаний, умений, навыков и социального опыта;

– сравнение результатов ребёнка с его собственными результатами, что способствует их самостоятельности, активности, ответственности, безбоязненности делать ошибки и исправлять их [1, с. 368].

В учреждениях ДО помимо основных – *воспитания, обучения, развития* – реализуются следующие виды деятельности:

– социализация детей – целенаправленный процесс, направленный на вхождение ребёнка в социум с сохранением своей индивидуальности;

– психолого-педагогическая диагностика – целенаправленный процесс получения информации о тех или иных, согласно поставленной цели и задачам, возможностях, способностях, умениях и навыках, личностных качествах ребенка с целью выстраивания траектории его обучения и воспитания;

– коррекционная работа – целенаправленный процесс, направленный на исправление или ослабление негативных проявлений у ребёнка, как образовательного, так и воспитательного характера;

– досуговая работа – целенаправленный процесс организации мероприятий по полезному заполнению свободного времени детей;

– профориентационная работа – система мероприятий по знакомству с миром профессий и выявлению особенностей, способностей, возможностей и интересов детей для оказания помощи в дальнейшем выборе профессии и др.

Каждый ребёнок при инклюзивном обучении в учреждениях ДО получает столько внимания, сколько ему необходимо, не мешая остальным детям.

На рис. 1 представлена модель дополнительного образования детей в рамках реализации инклюзивного образования.

В рамках данной модели инклюзивное образование детей в системе ДО представлено четырьмя компонентами:

– **пространственно-архитектурным,** который включает в себя бытовую составляющую – материальную базу образовательной организации;

– **содержательно-методическим**, который представляет собой нормативно-локальные акты и документы, регламентирующие деятельность административного аппарата и педагогического состава;

– **коммуникативно-психологическим,** который представлен образом жизни образовательной организации, её правилами и традициями;

– **результативно-критериальным,** который представлен реальными результатами каждого ребенка и всего коллектива.

Тем самым потенциал ДО в реализации инклюзии детей нацелен на:

– успех в обучении и воспитании: главное – персонализированный подход;

– социализацию детей: основное – атмосфера равенства, принятия и сотрудничества;

– формирование профессиональных компетенций – повышение уровня знаний, умений и навыков, а также рост личностных качеств педагогического состава.

В заключение необходимо отметить, что представленная модель ДО с инклюзивным образованием для ребёнка с ОВЗ и ребёнка-инвалида даёт неоспоримые преимущества:




Рис. 1. Модель дополнительного образования детей в рамках реализации инклюзивного образования

– погружает детей в творческую среду единства развивающихся сверстников;

– безболезненно и успешно интегрирует детей в социум;

– компенсирует детям с ОВЗ недостаток внимания и непонимания;

– раскрывает данные природой способности, снимает барьеры в этом процессе, способствует актуализации задатков ребёнка;

– помогает детям понять свою значимость и ценность;

– помогает детям быть инициативными, самостоятельными, ответственными, успешными.

Данная модель важна не только для ребёнка с ОВЗ, ребёнка-инвалида, но и представляют особую ценность для здоровых детей и для общества в целом. Поскольку дети, а потом и взрослые люди должны знать, понимать, принимать и ценить каждую индивидуальность, видеть в ней равноценного и равноправного партнёра.

Библиографический список

1. Голованов В.П. *Становление и развитие региональной системы дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях*. Серия: Педагогика дополнительного образования детей. Москва, 2001.
2. Аносова Т.А. Особенности организации процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Цивилизация знаний: российские реалии*: материалы XXIV Международной научной конференции. Москва, 2023: 365–369.
3. Вакуленко О.В. Роль учреждений дополнительного образования детей в инновационном образовании. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016; № 1 (29): 106–110.
4. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. *Избранные педагогические сочинения*. Составители Л.Н. Литвин, Н.Т. Британева. Москва: Педагогика, 1987.
5. Голованов В.П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей. *Внешкольник*. Available at: https://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/stati/voprosy-teorii/1805-inklyuzivnyj-potentsial-sovremennogo-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej
6. Голованов В.П. Современный педагог дополнительного образования: профессия, специальность, должность, классификация или призвание. *Современное дошкольное образование: теория и практика*: сборник научных трудов. Москва, 2023: 44–52.

7. Евладова Е.Б. *Теоретические основы и практика развития дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2004.
8. *Об образовании*. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (последняя редакция). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
9. *Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 9 ноября 2018 г. № 196. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId =374617
10. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых*. Приказ Минтруда России от 22.09.2021 N 652н (зарегистрирован в Минюсте России 17.12.2021 N 66403). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/
11. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/
12. Ушакова Л.Е. *Инклюзивное образование в учреждении дополнительного образования*. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1693310911&tld=ru&lang=ru&name=ushakova_l_e_inklyuzivnoe_obrazovanie_v_uchrezhdenii_dopolnitelnogo_obra
13. Ширяева В.В. Дополнительное образование детей как досуговая образовательная жизнедеятельность обучающихся. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2022; № 2 (83): 62–66.
14. *История и теория дополнительного образования*. Available at: https://infourok.ru/istoriya-i-teoriya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-3117354.html

References

1. Golovanov V.P. *Stanovlenie i razvitie regional'noj sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Seriya: Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Moskva, 2001.
2. Anosova T.A. Osobennosti organizacii processa obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Civilizaciya znanij: rossijskie realii*: materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2023: 365-369.
3. Vakulenko O.V. Rol' uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v innovacionnom obrazovanii. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 1 (29): 106-110.
4. Vahterov V.P. Osnovy novoj pedagogiki. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Sostaviteli L.N. Litvin, N.T. Britaeva. Moskva: Pedagogika, 1987.
5. Golovanov V.P. Inklyuzivnyj potencial sovremennogo dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Vneshkol'nik*. Available at: https://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/stati/voprosy-teorii/1805-inklyuzivnyj-potentsial-sovremennogo-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej
6. Golovanov V.P. Sovremennyj pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya: professiya, special'nost', dolzhnost', klassifikaciya ili prizvanie. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2023: 44-52.
7. Evladova E.B. *Teoreticheskie osnovy i praktika razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
8. *Ob obrazovanii*. Zakon RF ot 10.07.1992 N 3266-1 (poslednyaya redakciya). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
9. *Ob utverzhdenii poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym obscheobrazovatel'nym programmam*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 9 noyabrya 2018 g. № 196. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId =374617
10. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh*. Prikaz Mintruda Rossii ot 22.09.2021 N 652n (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 17.12.2021 N 66403). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/
11. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 04.08.2023). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/
12. Ushakova L.E. *Inklyuzivnoe obrazovanie v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1693310911&tld=ru&lang=ru&name=ushakova_l_e_inklyuzivnoe_obrazovanie_v_uchrezhdenii_dopolnitelnogo_obra
13. Shiryaeva V.V. Dopolnitel'noe obrazovanie detej kak dosugovaya obrazovatel'naya zhiznedeyatel'nost' obuchayuschihsya. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2022; № 2 (83): 62-66.
14. *Istoriya i teoriya dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Available at: https://infourok.ru/istoriya-i-teoriya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-3117354.html

*Статья поступила в редакцию 28.09.23*

УДК 364.043.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-202-204

***Zavrazhnov V.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*

**PROBLEMS OF PROVIDING SOCIAL ASSISTANCE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE SOCIAL CONTRACT AND DIRECTIONS FOR SOLVING THEM IN SOCIAL WORK.** Interest in this topic is determined by the role that the social contract should play in reducing poverty in the Russian Federation. At the moment, the social contract is considered one of the most promising technologies for providing social assistance. At the same time, the innovative nature of this technology gives rise to a number of problems that reduce the overall efficiency of work. The article identifies the main problems in the implementation of the social contract and directions for overcoming them by referring to the existing experience of social work. The study defines a framework for assisting citizens and social protection authorities in improving the effectiveness of the implementation of social contracts. This basis is the theory and practice of social work, which allows outlining a number of areas of activity to support citizens entering into social contracts. Considerable attention in the study is paid to the possibility of adapting existing social practices to current problems of implementing social assistance based on social contracts.

*Key words*: **social contract, social work, self-sufficiency, social assistance, poverty reduction, social diagnostics, consulting, information support, monitoring, support for implementation of social contract, social partnership, social adaptation**

***В.В. Завражнов,*** *канд. пед. наук, доц., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru*

# ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРАКТА И НАПРАВЛЕНИЯ ИХ РЕШЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Интерес к данной теме определяется той ролью, которую должен играть социальный контракт в снижении уровня бедности населения в Российской Федерации. На данный момент социальный контракт считается одной из наиболее перспективных технологий оказания социальной помощи. Вместе с тем инновационный характер данной технологии порождает ряд проблем, которые снижают общую эффективность работы. Данная статья посвящена выявлению основных проблем реализации социального контракта и определению направлений их преодоления за счет обращения к существующему опыту социальной работы. В исследовании предпринята попытка определить основу для оказания помощи гражданам и специалистам органов социальной защиты в повышении эффективности исполнения социальных контрактов. Такой основой является теория и практика социальной работы, которые позволяют наметить ряд направлений деятельности по поддержке граждан, заключающих социальные контракты. Значительное внимание в исследовании уделено возможности адаптации существующих социальных практик к актуальным проблемам реализации социальной помощи на основе социальных контрактов.

*Ключевые слова:* **социальный контракт, социальная работа, самообеспечение, социальная помощь, снижение уровня бедности, социальная диагностика, консультирование, информационное обеспечение, мониторинг, сопровождение реализации социального контракта, социальное партнерство, социальная адаптация**

Актуальность исследуемой темы обусловлена тем, что социальному контракту отводится важная роль в снижении уровня бедности (к 2030 г. этот показатель должен снизиться в 2 раза по сравнению с 2017 г.). Анализ существующего опыта в исследованиях А.С. Аброскина, Н.А. Аброскиной, В.Г. Асадова, Д.А. Бистяйкиной, Д.Н. Ермакова, И.И. Какадий, Д.С. Калининой, Е.В. Камышовой, А.И. Просвириной, Т.В. Соловьевой и мн. др. позволяет выявить ряд проблем реализации социальных контрактов в Российской Федерации. Они не носят фатального характера и могут быть преодолены за счет использования имеющегося опыта социальной работы, хотя и требуют новых организационных форм деятельности. Цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить проблемы оказания социальной помощи в рамках социального контракта и обозначить пути их решения, исходя из доступного опыта социальной работы. Предметом исследования является деятельность специалистов территориальных органов социальной защиты населения. Для достижения поставленной цели в исследовании поставлены следующие задачи: дать краткую характеристику социального контракта; очертить круг проблем, выявленных при реализации социальных контрактов за последние пять лет; определить пути их решения доступными средствами социальной работы. Научная новизна работы заключается в определении путей повышения эффективности социальных контрактов при оказании социальной помощи нуждающимся категориям населения. Теоретическая значимость исследования заключается в проведенном анализе проблем реализации социальных контрактов и определении путей их решения. Практическая значимость исследования заключается в выявлении основ для построения работы по оказанию поддержки гражданам, участвующим в программах социальной адаптации.

Социальный контракт представляет собой одну из форм социальной помощи, которая основывается на соглашении между гражданином и органами социальной защиты населения. В соответствии с условиями такого соглашения со стороны территориального органа социальной защиты должна быть оказана помощь в объемах, определенных федеральными и региональными законами, а гражданин обязуется осуществить мероприятия согласно программе социальной адаптации. Социальный контракт направлен на то, чтобы стимулировать активность нуждающихся групп населения к преодолению трудных жизненных ситуаций и повышению качества жизни. Условием получения социальной помощи в рамках социального контракта является уровень дохода ниже прожиточного минимума, который определяется обстоятельствами, не зависящими от человека.

Социальный контракт направлен на развитие у нуждающихся групп населения способности к самообеспечению. В отличие от других форм социальной помощи выплаты, полученные при заключении социального контракта, могут быть использованы строго по назначению. При документальном оформлении социального контракта устанавливаются: его предмет, права и обязанности сторон, характер оказываемой помощи и порядок ее оказания, срок действия контракта и основания его изменения или прекращения.

Исполнение социального контракта связано с реализацией программы социальной адаптации. Она предусматривает комплекс обязательных мероприятий, в число которых входят в зависимости от целей контракта следующие: трудоустройство, получение профессионального образования, занятия предпринимательской деятельностью, ведение личного подсобного хозяйства, другие мероприятия. Социальный контракт как инструмент социальной помощи должен помочь в борьбе с бедностью, т. е. реализация соответствующих мероприятий позволит к 2030 г. сократить на 50% число граждан с крайне низким уровнем дохода.

А.С. Аброскин, Н.А. Аброскина указывают на определенные сложности, связанные с реализацией социальных контрактов. Прежде всего, они определяются тем, что социальные контракты не позволяют в должной мере активизировать малоимущие категории населения для перехода к самообеспечению. Например, в 2020 г. только у 22,5% участников программы был выявлен рост доходов, превышающий значение прожиточных минимумов в регионах РФ. Другой проблемой, по мнению указанных авторов, стала недостаточная конкретизация правовых основ программы социальных контрактов. Одной из трудностей стала неоднозначная юридическая трактовка понятия «трудная жизненная ситуация» в различных нормативных актах, в том числе и федерального уровня. На данный момент остается нерешенной проблема юридического оформления механизмов достижения целей заключаемых социальных контрактов, а также однозначных критериев их эффективности [1].

В.Г. Асадов, Д.Н. Ермаков отмечают, что регионы имеют разные возможности в плане выполнения обязательств в рамках социальных контрактов. Примерно 30% регионов РФ ограничены в вопросах финансового обеспечения реализации мероприятий социальных контрактов. Результатом этого становится различный охват населения социальными контрактами в регионах страны. Еще одной проблемой является недостаточная информированность граждан о сути социальных контрактов, что выражается в необоснованных ожиданиях от их реализации и неготовности к самостоятельному преодолению трудной жизненной ситуации [2].

Д.С. Калинина обращает внимание на необходимость развития системы взаимодействия органов власти, учреждений соцзащиты и граждан в рамках исполнения социального контракта. По мнению автора, к недостаткам также можно отнести малый перечень направлений оказания социальной помощи и недостаточную гибкость формальных требований, которые не позволяют адаптировать условия ранее заключенных социальных контрактов к изменяющейся социально-экономической ситуации [3].

А.П. Пунгина отмечает наличие проблем психологического характера, таких как недостаточная мотивация к самостоятельному решению проблем, наличие иждивенческих установок, неуверенность в своих силах и непонимание принципов технологии социального контракта [4].

Аналогичные проблемы выявляются и в иных исследованиях, посвященных изучению вопросов социальной помощи на основании социального контракта (А.Н. Аверин, К.А. Воронова, З.П. Замараева, С.В. Калашников, О.И. Карпенко, Е.В. Кравченко, Л.А. Прокофьева А.И. Просвирина, А.А. Пузырева и др.). Признавая актуальность указанных проблем, необходимо отметить, что на данный момент теория и практика социальной работы обеспечивают их потенциальное решение. Повышение эффективности социальных контрактов может быть достигнуто за счет реализации нескольких направлений социальной работы.

1. Организация и проведение диагностики. Любая помощь, оказываемая в контексте социальной работы, не должна ограничиваться только формальными показателями, закрепленными в различных нормативных документах. Социальный контракт в этом случае не является исключением. Необходимо определить потенциал нуждающихся граждан в отношении их способности к самообеспечению. Кроме того, диагностика должна быть направлена на изучение имеющегося опыта социальной работы с гражданами, обратившимися за помощью, и выявление причин ее неэффективности, если она оказывалась ранее. Сбор разносторонней информации позволит обеспечить управляемость процессом оказания социальной помощи и избежать ошибок в работе с нуждающимися группами населения. Применение психодиагностических методик позволит определить отношение граждан к получению социальной помощи и их установки на самостоятельное преодоление кризисных ситуаций.

2. Информационное обеспечение. Оказание социальной помощи на основе социального контракта должно включать информирование различных групп населения о возможных мерах поддержки. За счет этого решается несколько задач: охват социальными контрактами большого количества нуждающихся граждан; повышение осведомленности населения о возможностях заключения социальных контрактов и прохождения программ социальной адаптации; предотвращение разного рода недоразумений, вызванных недостаточной информированностью о возможностях получения социальной помощи. Информационное обеспечение включает также проведение консультаций по конкретным вопросам реализации социальных контрактов, возникающих у граждан, обратившихся за помощью. Кроме того, специалисты органов социальной защиты населения могут предлагать социальную помощь на основе социальных контрактов тем гражданам, которые проявляют готовность к самостоятельному решению собственных трудностей.

3. Мониторинг исполнения программ социальной адаптации. Данное направление позволяет оперативно получать информацию о ходе различных мероприятий, поэтому оно востребовано в практике социальной работы. Мониторинг обеспечивает своевременную коррекцию процессов оказания социальной помощи. Актуализация этого направления работы в рамках социальных контрактов обусловлена тем, что объем государственного финансирования постоянно увеличивается, следовательно, возникает проблема предупреждения нецелевого расходования выделяемых средств. Непосредственно с точки зрения социальной работы мониторинг необходим как инструмент контроля, позволяющий определить необходимость и своевременность дополнительных мер помощи для достижений целей социальных программ. Реализация данного направления может осуществляться в ходе взаимодействия специалиста по социальной работе с гражданами, участвующими в программах социальной адаптации. Важным условием при этом является установление доверительных отношений между субъектами социальной работы. Мониторинг также может осуществляться на основе анализа доступной документации по исполнению социального контракта конкретными гражданами.

4. Сопровождение реализации социального контракта. Данное направление работы преследует цель оказания необходимой помощи гражданам, заключившим социальный контракт. Сопровождение может осуществляться на основе консультаций по юридическим, экономическим, социально-психологическим и иным вопросам, возникающим в течение всего срока реализации социального контракта. Удовлетворение ситуативных потребностей в рамках такого сопровождения позволит минимизировать вероятность возникновения кризисов. Сопровождение позволяет сориентировать граждан, нуждающихся в помощи, на нахождение эффективных путей преодоления трудной жизненной ситуации. Кроме того, сопровождение, как форма поддержки, позволяет формировать установки на самостоятельность граждан, стимулировать их активность в исполнении принятых обязательств в рамках социального контракта.

Сопровождение определяется не только потребностями граждан в получении ситуативной помощи, но и результатами мониторинга. При возникновении рисков неблагополучия может быть принято решение об оказании поддержки, и разработан план по внесению корректив в программы работы с конкретными гражданами. Сопровождение в этом случае предупреждает усугубление трудной жизненной ситуации и обеспечивает устойчивость исполнения социального контракта. Важным условием сопровождения реализации социального контракта яв-

ляется разумность и обоснованность воздействия. Сопровождение ни в коем случае не должно подменять собственную активность граждан в решении проблем, оно применяется в исключительных случаях, а его назначение – это поддержка в исполнении самостоятельно принятых решений.

5. Организация социального партнерства. Основная цель данного направления деятельности состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для реализации социального контракта. Это особенно актуально на муниципальном уровне, поскольку за пределами крупных городов возможности для реализации всего потенциала социального контракта ограничены. Социальное партнерство может помочь в организации профессионального обучения, трудоустройстве, создать условия для предпринимательской деятельности, оказать поддержку личным подсобным хозяйствам. Органы социальной защиты населения РФ обладают достаточным опытом для организации социального партнерства, однако сложность заключается в недостаточном правовом обеспечении механизмов взаимодействия различных субъектов, принимающих участие в реализации социального контракта. Вместе с тем социальное партнерство является действенным средством помощи малообеспеченным группам населения.

6. Изучение эффективности проведенной работы. Речь в данном случае идет о повторной диагностике граждан, заключавших социальные контракты. Внимание обращается на наличие позитивных изменений в их финансовом состоянии, а при их отсутствии – на изучение причин недостаточной результативности проведенной работы. Предметом исследования также может быть отношение граждан к произошедшим изменениям и их оценка. При проведении такой работы специалистам органов социальной защиты населения рекомендуется не ограничиваться только формальными критериями, а уделять внимание исследованию комплекса характеристик жизненной ситуации получателей социальных услуг. Изучение эффективности проведенной работы предполагает также обобщение полученного опыта, выделение наиболее результативных форм поддержки граждан и определение перспектив их использования в дальнейшем.

Рассматривая направления социальной работы, способные обеспечить результативность исполнения социальных контрактов, нельзя не отметить трудности организационного характера. Социальный контракт является относительно новым видом социальной помощи, поэтому механизмы его реализации продолжают формироваться. Планирование указанных направлений социальной работы по этой причине должно осуществляться с учетом интересов всех заинтересованных сторон при неукоснительном соблюдении норм действующего законодательства.

Таким образом, социальный контракт как форма социальной помощи представляет собой соглашение между органом социальной защиты населения и гражданином. Договор определяет объем социальной помощи, ее характер, условия предоставления и обязанности сторон по исполнению социального контракта. Цель внедрения системы социальных контрактов заключается в снижении уровня бедности к 2030 г. в 2 раза по сравнению с 2017 г. Средства, полученные в рамках социального контракта, могут быть использованы строго по назначению, т. е. направлены на трудоустройство, получение профессионального образования, занятия предпринимательской деятельностью, ведение личного подсобного хозяйства, другие мероприятия. Практика применения социальных контрактов показала наличие ряда проблем, которые негативно сказываются на результативности работы по снижению уровня бедности. Анализ исследований позволил определить следующий круг проблем: социальные контракты не позволяют в должной мере активизировать малоимущие категории населения для перехода к самообеспечению; проблема юридического оформления механизмов достижения целей заключаемых социальных контрактов, а также однозначных критериев их эффективности; регионы имеют разные возможности в плане выполнения обязательств в рамках социальных контрактов; недостаточная информированность граждан о сути социальных контрактов, что выражается в необоснованных ожиданиях от их реализации и неготовности к самостоятельному преодолению трудной жизненной ситуации; малый перечень направлений оказания социальной помощи и недостаточная гибкость формальных требований, не позволяющая адаптировать условия ранее заключенных социальных контрактов к изменяющейся социально-экономической ситуации.

Современная социальная работа обеспечивает потенциальные возможности для решения указанных проблем, однако остается открытым вопрос об организации и юридическом обеспечении основных направлений деятельности. Повышение эффективности социальных контрактов может быть достигнуто за счет реализации нескольких направлений социальной работы. К ним относится социальная диагностика, которая позволяет определить потенциал граждан к самостоятельному решению существующих проблем и характер их установок по отношению к социальной помощи. Другим направлением является информационное обеспечение, которое направлено на повсеместное распространение информации среди населения о возможностях социального контракта, а также подразумевает проведение консультаций по конкретным вопросам. Мониторинг исполнения программ социальной адаптации позволяет отслеживать ход реализации программ социальной адаптации и планировать их коррекцию. Сопровождение реализации социального контракта направлено на предупреждение кризисных ситуаций при оказании социальной помощи и развитие установок на самостоятельное разрешение трудностей. Организация социального партнерства подразумевает привлечение иных субъектов социальной работы, способных оказать помощь в создании оптимальных условий для реализации социального контракта. Изучение эффективности проведенной работы подразумевает повторную диагностику, обобщение полученного опыта и определение перспектив его дальнейшего использования.

Библиографический список

1. Аброскин А.С., Аброскина Н.А. Перспективы повышения эффективности государственной социальной помощи населению на основании социального контракта. *Вестник университета*. 2023; № 6: 177–185.
2. Асадов В.Г., Ермаков Д.Н. Социальный контракт в системе социальной защиты населения Российской Федерации. *Проблемы экономики и юридической практики.* 2021; Т. 17, № 6: 220–225.
3. Калинина Д.С. Технология социальной помощи семье на основании социального контракта (по опыту Самарской области). *The Scientific Heritage*. 2021; № 61-3 (61): 62–67.
4. Пунгина А.П. Социальные контракты в РФ: проблемы и перспективы развития. *Скиф. Вопросы студенческой науки.* 2021; № 1 (53): 282–285.

References

1. Abroskin A.S., Abroskina N.A. Perspektivy povysheniya `effektivnosti gosudarstvennoj social'noj pomoschi naseleniyu na osnovanii social'nogo kontrakta. *Vestnik universiteta*. 2023; № 6: 177-185.
2. Asadov V.G., Ermakov D.N. Social'nyj kontrakt v sisteme social'noj zaschity naseleniya Rossijskoj Federacii. *Problemy `ekonomiki i yuridicheskoj praktiki.* 2021; T. 17, № 6: 220-225.
3. Kalinina D.S. Tehnologiya social'noj pomoschi sem'e na osnovanii social'nogo kontrakta (po opytu Samarskoj oblasti). *The Scientific Heritage*. 2021; № 61-3 (61): 62-67.
4. Pungina A.P. Social'nye kontrakty v RF: problemy i perspektivy razvitiya. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki.* 2021; № 1 (53): 282-285.

*Статья поступила в редакцию 29.09.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-204-207

***Kurchenkova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: kurlena@mail.ru*

**GENERATION Z STUDENTS' EXPECTATIONS FROM FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN NON-LINGUISTIC CLASSIC UNIVERSITIES.** Students' expectations from study are the most important element of the educational process management system. Based on the expectations of students, instructors can make changes to the plan of the educational process to improve its quality. The article contains results of an experiment on the study of the content and characteristics of students' expectations from foreign language classes in non-linguistic specialties of universities. The author developes questions for a questionnaire, which are used to find out the opinions of students of non-linguistic specialties of undergraduate education, chosen by a random selection, studying a foreign language at a classical university. The results of the analysis show that students are not satisfied with the use of traditional teaching methods and strategies. Representatives of generation Z express their desire the materials, testing and assessment methods, as well as assignments and teaching techniques to be focused on new modern technologies.

*Key words:* **language learning expectations, generation Z, motivation, teaching English, non-linguistic**

***Е.А. Курченкова,** канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: kurlena@mail.ru*

# ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ОТ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ожидания студентов от учебы являются важнейшим элементом системы управления образовательным процессом. Опираясь на ожидания обучающихся, можно внести изменения в план учебного процесса для повышения его качества. Данная статья содержит результаты проведенного исследования, посвященного изучению содержания и особенностей ожиданий студентов первого курса, обучающихся по направлениям, связанным с информационными технологиями, от занятий по иностранному языку в неязыковых вузах. Автором были разработаны вопросы для анкетирования, которые использовались для выяснения мнений студентов неязыковых направлений обучения бакалавриата, отобранных методом случайного выбора, изучающих иностранный язык в классическом университете. Результаты анализа показали, что студенты не удовлетворены применением традиционных методов и стратегий обучения. Представители поколения Z выразили пожелания, чтобы материалы, способы тестирования и оценки, а также задания и методы обучения были ориентированы на новые, современные технологии.

*Ключевые слова:* **учебные ожидания, обучение в вузе, поколение Z, мотивация, обучение английскому языку, неязыковой вуз**

Актуальность данного исследования заключается в том, что новые ожидания этого поколения еще вполне не изучены, оно направлено на изучение современного состояния всей системы высшего образования, образовательных условий, особенностей обучения и преподавания иностранного языка.

Цель настоящей работы состоит в изучении результатов исследования содержания учебных ожиданий студентов поколения Z от занятий английского языка как иностранного. Задачами исследования являлись разработка вопросов для выяснения мнений студентов, изучающих иностранный язык в классическом университете неязыковых направлений обучения бакалавриата, отобранных методом случайного выбора, и анализ результатов анкетирования с применением методики контент-анализа.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что оно вносит вклад в определение учебных ожиданий студентов поколения Z, что отражает различные виды мотиваций для изучения иностранного языка на неязыковых направлениях подготовки бакалавриата. Практическая значимость исследования состоит в том, что учебные ожидания студентов взаимосвязаны с мотивацией, которая является важнейшим элементом управления образовательным процессом, что позволяет внести изменения в план учебного процесса для повышения его качества в интересах студентов.

Научная новизна данного исследования состоит в экспериментальном изучении учебных ожиданий студентов неязыковых направлений обучения.

Поколение – это совокупность людей, родившихся в один и тот же период времени, т. е. людей близкого возраста, ровесников [1, с. 31]. В научной литературе указывается, что смена поколений происходит один раз в 20–25 лет. Особенности каждого поколения, как правило, формируются в зависимости от исторической эпохи, за счет изменений в области технологий, экономической ситуации [2].

Каждому поколению можно дать определенное название, и они имеют свои отличительные черты. Людей, родившихся в период с 1928 по 1944 год, называют «молчаливым» (или «традиционным») поколением. Они определяются такими характеристиками, как уважение авторитетов и принятие на себя ответственности. Для них также характерна легкость в управлении и трудолюбие [3]. Тех, кто родился между 1945–1964 годами, называют бэби-бумерами. Причина этого названия состоит в том, что после Второй мировой войны во многих странах правительствами проводилась демографическая политика с целью увеличения прироста населения для развития послевоенной экономики. Представители этого поколения не любят конфликтов, более оптимистичны, трудолюбивы. Людей, родившихся в период с 1965 по 1979 год, называют поколением X. Обычно они лояльно относятся к власти, но их труд уже не настолько интенсивен, как у представителей предыдущих поколений. Для них более важен баланс между работой и личной жизнью. Следующее поколение, родившееся в период с 1980 по 1995 год, называют поколением Y, которое также называют «чистым поколением», «поколением молодых городских профессионалов» [4, с. 5]. По их мнению, они заслуживают уважения со стороны властей, разбираются в новейших технологиях и ориентированы в жизни на личные достижения. Они также более общительны, уверены в себе, многозадачны.

Последнее поколение, в которое входят люди, родившиеся после 1995, а по некоторым данным, после 2000 года, – это поколение Z. Их называют поколением Next, или Gen I – интернет–поколением, пост-миллениалами, скринстерами, зумерами, зедами [5]. Это поколение с самого рождения сталкивается с цифровыми технологиями. Представители поколения Z родились в сложном глобализованном мире. На их мировоззрение повлияли проблемы экологии, терроризма, неопределенность политической ситуации в мире. Поскольку они с рождения были воспитаны на активном использовании цифровых технологий, концентрация их внимания ограничена из-за информационной нагрузки, воздействию которой они постоянно подвергаются. Они привыкли к мгновенному удовлетворению потребностей, могут выполнять несколько задач одновременно. Они чаще являются индивидуалистами, что приводит к отсутствию коммуникативных навыков устного общения.

Однако широкое использование информационных технологий, мессенджеров и социальных сетей может способствовать развитию многозадачности в положительную сторону. Представители поколения Z более адаптированы к быстрому потоку информации и быстрее обрабатывают ее. Для них характерен так называемый флюидный интеллект, гибкость мыслительных процессов в решении новых нестандартных задач [6, с. 155].

Еще одной важной характеристикой этого поколения является то, что они в большей степени являются «наблюдателями», или визуалами. Перед тем, как начать выполнять свои действия, они сначала наблюдают за тем, как другие осуществляют подобные задачи при помощи видео, таким образом, видеоролики – это основной источник их самообучения.

Итак, основными особенностями студентов поколения Z являются доступность, постоянный и непрерывный процесс создания и восприятия нового информационного контента в многопоточном режиме, большое разнообразие различных технических устройств, личностная разобщенность, стремление к визуализации и индивидуализации [7].

Эти личностные качества влияют на образ жизни, ожидания, потребности и интересы представителей поколения Z во всех сферах жизни, включая образование. Поэтому не только способ подачи учебного материала, но и задания, выполняемые в классе и дома, используемые учебные материалы должны быть скорректированы в соответствии с отличительными чертами студентов поколения Z.

Как считают исследователи Б. Демир и Г. Зенмез, поскольку зумеры больше склонны выполнять задания в одиночку, необходимо разрабатывать и чаще применять в учебной деятельности общие проекты, в которые студенты могли бы вносить свой личный вклад [8, с. 693]. С другой стороны, из-за перегрузки различной информацией преподаватели должны помогать сортировать ее, чтобы синтезировать более точные идеи. Поэтому в учебный процесс предлагается наряду с объяснением заданий вводить разъяснение строгих принципов работы, чтобы предотвратить избыточную информационную нагрузку.

Исследователь Б. Харманто [9] считает, что с 1994 года процесс обучения в университетах английскому языку стал неудовлетворительным, так как к этому времени не была подготовлена должным образом учебная программа, не разработана методика в соответствии с ожиданиями этого нового поколения. Поэтому в своих работах исследователи предлагают возможные стратегии обучения для удовлетворения потребностей этой группы студентов. Они утверждают, что преподаватели не должны бояться использования новых современных технологий, они должны более эффективно внедрять аудиовизуальные и сетевые технологии для обратной связи со студентами, для решения проблем многозадачности на занятиях. Исследователи Т.И. Леонтьева и С.Н. Котенко указывают, что стратегии и подходы, используемые для обучения иностранному языку студентов поколения Z, следует рассматривать в соответствии с их особыми характеристиками и ожиданиями. Они предлагают использовать социальные сети в качестве средства коммуникации, компьютерные программы и онлайн-ресурсы в качестве средств выработки культуры командной и проектной работы как методы развития самостоятельного обучения этого поколения студентов.

В исследовании группы ученых Ч. Спиром, направленном на выявление различных личностных характеристик представителей поколения Z в Таиланде, был сделан вывод, что преподаватели иностранных языков должны интегрировать использование новых технологий и социальных сетей в процесс обучения. Например, они предлагают использовать такие платформы, как Moodle, Dropbox, Onedrive или инструменты Google, чтобы обмениваться информацией, управлять учебной деятельностью в классе и использовать их для выполнения домашних заданий. Это улучшает взаимодействие обучающихся и преподавателей, повышает мотивацию к изучению иностранного языка и улучшению результатов [10].

Таким образом, к настоящему моменту среди преподавателей вузов встает вопрос о соответствующем удовлетворении потребностей студентов поколения Z, о применении к ним новых методических подходов в процессе обучения иностранному языку.

Знание английского языка является базовой частью и важной универсальной компетенцией для ФГОС высшего образования в сфере информационных технологий. В связи с этим возрастает роль воспитания положительной мотивации в его изучении студентами, обучающимися на неязыковых направлениях подготовки бакалавриата, особенно тех, которые связаны с информационными технологиями [11; 12]. Так как ожидания от процесса обучения напрямую связаны с мотивацией, необходимо изучать систему ожиданий студентов.

Ожидание – это психологическое понятие, характеризующее мотивационно-ценностную сферу человека. Ожидания являются значимым аспектом в оценке обучения студента. На основании теории экспектаций В. Врума [13] можно говорить о том, что социальные и учебные ожидания связаны с мотивацией, а она, в свою очередь, является важнейшим элементом управления образовательным процессом. Опираясь на ожидания студента, можно построить учебный процесс в нужном направлении, ориентированном на потребности студентов.

Автором была составлена и апробирована анкета, отражающая реализацию ожиданий в процессе изучения иностранного языка среди студентов, обучающихся по направлениям, связанным с информационными технологиями, чтобы узнать, оправдались ли ожидания студентов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». В анкетировании приняли участие 100 студентов Волгоградского государственного университета, обучающихся по направлениям «Информационная безопасность», «Прикладная информатика», «Информационная безопасность телекоммуникационных систем». Все они на момент проведения анкетирования изучали английский язык в течение 4 месяцев.

Автором были составлены и заданы студентам следующие вопросы:

«1. Оправдались ли ваши ожидания от обучения иностранному языку на сегодняшний день? (Да/нет).

1.1 Каково Ваше общее мнение о занятиях по иностранному языку?

1.2 Что нравится и что не нравится в процессе обучения? Почему?

2. Каково Ваше мнение об учебных материалах, используемых на занятиях по иностранному языку? Какие материалы вам больше нравятся?

3. Какую форму контроля знаний по иностранному языку Вы предпочитаете – устную или письменную?

4. Каково Ваше мнение об объеме и форме домашних заданий по иностранному языку?

4.1 Вы предпочитаете индивидуальные задания или групповые проекты? Почему?

4.2 Вам нравится выполнять задания, размещаемые на онлайн-платформах?»

Вопросы для анкетирования были разосланы участникам при помощи онлайн-платформы, их попросили ответить и отправить ответы на следующий день. Ответы были анонимными, и каждому участнику был присвоен номерной шифр в произвольном порядке. После этого был проведен контент-анализ полученных текстов и определены основные и наиболее частотные ответы.

Обработка результатов проводилась путем подсчета процентов студентов, выбравших определенный вариант произвольного ответа. Контент-анализ проводился путем подсчета частоты и последовательности определенных слов, фраз и понятий, встречающихся в полученных данных для выявления закономерностей. В нашем исследовании были разделены учебные ожидания от обучения в вузе на 4 составляющие.

1. Ожидания и впечатления студентов поколения Z от занятий по английскому языку.

2. Ожидания студентов от материалов, используемых во время обучения английскому языку.

3. Представления студентов о формах контроля на занятиях по иностранному языку.

4. Мнения студентов о домашних заданиях, получаемых в ходе изучения дисциплины иностранный язык (английский).

В результате контент-анализа ответов студентов на первую группу вопросов мы выявили восемь основных наиболее частотных вариантов по двум основным категориям – отрицательные ответы и положительные ответы.

Положительные мнения включали в себя ответы, связанные с использованием на занятиях цифровых технологий (60%), приобретением на занятиях различных умений и навыков (10%), применение полученных знаний на практике (7%).

Отрицательные мнения включали в себя ответы с такими понятиями, как однообразие и монотонность (10%), перегруженность заданиями (8%), неэффективность (9%), ограниченность процесса обучения учебниками (24%), недостаточность устных коммуникативных заданий (15%).

Выводы о мнениях студентов позволяют предположить, что использование информационных технологий является наиболее важным положительным фактором в обучении языку, на втором месте по важности стоит возможность развивать на занятиях различные языковые навыки и умения. Участники указали, что они получают удовольствие от использования компьютеров, онлайн-материалов, умных досок.

Положительное мнение об использовании цифровых технологий высказал один из студентов. Студент № 21: «…Мне нравится, когда на занятиях используют компьютер и умную доску, так мы учимся лучше и эффективнее».

Некоторые участники высказали отрицательное мнение об обучении иностранному языку, указав потребность в большей разговорной практике, признание занятий монотонными и скучными, неэффективными и привязанными только к имеющимся учебникам. Один из студентов выразил отрицательное мнение об обучении английскому языку следующим образом. Студент № 6: «…Учить английский скучно. Слишком много однообразных заданий».

Вторая часть анкеты касалась ожиданий студентов от материалов, используемых во время обучения. Контент-анализ ответов студентов на второй вопрос выявил шесть вариантов ответов по трем основным категориям: использование игр, аудиовизуальных материалов и социальных сетей. В категорию игр включались настольные, подвижные и компьютерные игры, развлекательные мероприятия, тематические праздники. Категория аудиовизуальных материалов включала в себя использование видеороликов, презентаций, аудиоприложений. Третья категория ответов включала в себя наглядные пособия и материалы на бумажных и пластиковых носителях, помещаемых на доску, раздаточный материал.

Мнения студентов позволяют увидеть, что они считают игры важным видом учебной деятельности в изучении английского языка (21%). Большинство студентов-участников подчеркнули важность использования аудиовизуальных материалов в процессе обучения иностранному языку (77%). В категории аудиовизуальных материалов значительное количество студентов проявило интерес к просмотру видео на занятиях по иностранному языку (41%). Кроме того, студенты также предложили использовать социальные сети в обучении иностранному языку (65%).

О просмотре видео на занятиях по английскому языку один из студентов указал следующее. Студент № 20: «Мне нравится, когда мы смотрим видео на занятии. Лучше смотреть видео, а не слушать объяснение преподавателя».

В этой категории участники анкетирования также указали использование смартфонов на занятиях (16%). Студент № 11: «Мой смартфон – это часть меня, я постоянно им пользуюсь в течение дня. Но нам не разрешают их использовать на занятиях. Преподаватели используют компьютер и умную доску, но это не одно и то же». Третья категория ответов, которая охватывала наглядные пособия, была немногочисленной, на них указали всего 10% участников.

Представления студентов о формах контроля на занятиях по иностранному языку были отражены в ответах на третий вопрос. По результатам контент-анализа были выявлены ответы по двум основным категориям. Проверка полученных навыков и умений включает в себя тестирование таких аспектов, как чтение, говорение, письмо по отдельным темам лексики и грамматики. Результаты контент-анализа ответов студентов показали, что они в большей степени предпочитают контроль в виде тестирования (54%), чем в виде устного экзамена (34%). Оставшаяся часть участников (12%) затруднилась с выбором.

По четвертой части анкеты был проведен контент-анализ ответов студентов о домашних заданиях, получаемых в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык». Данные показали, что они в целом недовольны количеством заданий (98%). Большая часть студентов заявила, что заданий должно быть меньше или их вообще не должно быть. Вот мнение одного участника, описывающее причину отрицательного отношения к домашним заданиям. Студент № 34: «У нас очень большая нагрузка по всем предметам. Я хочу проводить больше времени в социальных сетях и в зале, а не заниматься все время домашними заданиями».

Кроме того, во вторую часть вопроса были включены еще три категории ответов по распределению предпочтений среди таких видов домашнего задания, как индивидуальные задания, групповые проекты и онлайн-задания. Результаты показывают, что большинство студентов выступают за выполнение индивидуальных заданий (51%), а не за участие в групповых проектах (18%). 31% участников затруднились с выбором либо указали, что ни одна из форм их не привлекает.

Относительно причины выбора индивидуальных заданий один из студентов указал следующее. Студент № 78: «На самом деле я общительный человек и не против работать с другими. Поэтому в начале семестра я стремился сотрудничать со своими одногруппниками, чтобы больше общаться с ними. Но они не тратили столько же времени и энергии для выполнения заданий, как я. Все в группе получали одинаковые оценки, а это несправедливо. Я считаю, что заслуживаю более высокую оценку по сравнению с другими студентами в моей группе».

В том же вопросе происходил выбор студентов-участников между традиционной бумажной формой выполнения домашних заданий и заданиями на базе онлайн-платформ. Студенты в основном ответили, что они будут охотнее выполнять домашние задания, если они будут в цифровом виде. Один из участников анкетирования (№ 12) сообщил: «Большую часть заданий я не делаю, потому что это прошлый век, просто ручка и бумага. Я лучше буду выполнять задания на своем компьютере или в смартфоне. С клавиатуры работать проще и веселее».

Целью настоящего исследования было изучение учебных ожиданий студентов поколения Z от занятий английским языком как иностранным. Можно сделать вывод, что студенты, проходившие анкетирование, могут с полным правом быть причислены к поколению Z как представители первого поколения, рожденного в эпоху цифровых технологий. Они способны получать информацию очень быстро и могут одновременно выполнять несколько задач, они в большей степени являются визуалами. Их родители еще до рождения детей использовали цифровые технологии и продолжали это делать с самого раннего периода жизни своих детей. Примером могут послужить родительские чаты, которых еще не было в России у родителей детей, рожденных в 1990-х годах XX века.

Студенты в своих ответах на вопросы предлагаемой анкеты указали на то, что они ожидают от процесса изучения иностранного языка в вузе применения цифровых технологий, так как мобильные устройства, мессенджеры и социальные сети являются неотъемлемой частью их жизни. Хотя преподаватели по-прежнему дают домашние задания, которые выполняются при помощи ручки и тетради, студенты считают, что они устарели, и они должны размещаться на онлайн-платформах с помощью цифровых инструментов.

Основные ожидания студентов-первокурсников неязыковых направлений обучения от изучения иностранного языка в вузе имеют следующее содержание: ожидание интересного и продуктивного занятия, ожидание интерактивности, ожидание применения инновационных цифровых методов и материалов обучения, ожидание взаимоуважения, справедливости, беспристрастности, объективности, ожидание активного участия в процессе образования, ожидание адекватной обратной связи. Они предпочли бы, чтобы их оценивали в соответствии с их индивидуальными действиями. Также их предпочтение тестов устному опросу можно объяснить тем, что они привыкли к различным тестам в школе в ходе подготовки к ЕГЭ.

Преподаватели должны быть в поиске новаторских способов для создания и размещения домашних заданий, которые должны включать в себя использование онлайн-источников и цифровых инструментов для студентов поколения Z. Это необходимо, чтобы мотивировать учащихся поколения Z, которые не могут легко сосредоточиться на изучении иностранных языков как на занятии, так и дома.

Нужно пытаться интегрировать цифровые технологии в преподавание иностранного языка и соответствующим образом адаптировать учебные программы. Необходимо перейти от традиционной к трансформационной модели обучения языку XXI века.

Дальнейшие перспективы разработки тематики данного исследования автор видит в изучении учебных ожиданий с применением анкетирования студентов других направлений обучения, а также проведении исследования ожиданий на основании анкетирования для преподавателей, которые являются представителями других поколений.

Библиографический список


1. Беляева Л.А. Социальный портрет возрастных когорт в постсоветской России. *Социологические исследования*. 2004; № 10: 31–42.
2. Seemiller C., Grace M. Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*. 2017; № 22 (3): 21–26.
3. Generation Y less satisfied than other generations. *Consultancy.uk*. 2015. Available at: http://www.consultancy.uk/news/2061/generation-y-less-satisfied-than-other-generations
4. Cilliers E.J. The challenge of teaching generation Z People. *International Journal of Social Sciences*. 2017; № 3 (1): 188–198.
5. Kingston A. *Get ready for generation Z*. Available at: https:// www.macleans.ca/society/life/get-ready-forgeneration-z
6. Леонтьева Т.И., Котенко С.Н. Особенности обучения иностранному языку поколения z: традиции и новаторство. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2017; № 1 (36): 152–158.
7. Курченкова Е.А., Кочеткова С.Ю. Особенности мотивации в изучении иностранного языка у студентов поколения Z неязыковых направлений обучения. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023; № 8 (134). Available at: https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.41
8. Demir B., Sönmez G. Generation Z students' expectations from English language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2021; № 17 (Special Issue 1): 683–701.
9. Harmanto B. *Teaching English to Generation Z students. New Concept of Young Learners*. 2013: 74–81. Available at: http://eprints.umpo.ac.id/1752/
10. Sriprom C., Rungswang A., Sukwitthayakul C., Chansri N. Personality Traits of Thai Gen Z Undergraduates: Challenges in the EFL Classroom? *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*. 2019; № 57: 165–190.
11. Рудомётова Л.Т. Факторы успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе в процессе реализации компетентностного подхода. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 8 (122). Available at: https://research-journal.org/archive/8-122-2022-august/10.23670/IRJ.2022.122.84
12. Стрельченко О.Н. Развитие личности в условиях цифровизации российского образования. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023; № 2 (128). Available at: https://research-journal.org/archive/2-128-2023-february/10.23670/IRJ.2023.128.3
13. Vroom V.H. *Work and motivation*. Available at: https://www.worldcat.org/title/work-andmotivation/oclc/24373


References


1. Belyaeva L.A. Social'nyj portret vozrastnyh kogort v postsovetskoj Rossii. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2004; № 10: 31-42.
2. Seemiller C., Grace M. Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*. 2017; № 22 (3): 21-26.
3. Generation Y less satisfied than other generations. *Consultancy.uk*. 2015. Available at: http://www.consultancy.uk/news/2061/generation-y-less-satisfied-than-other-generations
4. Cilliers E.J. The challenge of teaching generation Z People. *International Journal of Social Sciences*. 2017; № 3 (1): 188-198.
5. Kingston A. *Get ready for generation Z*. Available at: https:// www.macleans.ca/society/life/get-ready-forgeneration-z
6. Leont'eva T.I., Kotenko S.N. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku pokoleniya z: tradicii i novatorstvo. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2017; № 1 (36): 152-158.
7. Kurchenkova E.A., Kochetkova S.Yu. Osobennosti motivacii v izuchenii inostrannogo yazyka u studentov pokoleniya Z neyazykovyh napravlenij obucheniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023; № 8 (134). Available at: https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.41
8. Demir V., Sönmez G. Generation Z students' expectations from English language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2021; № 17 (Special Issue 1): 683-701.
9. Harmanto B. *Teaching English to Generation Z students. New Concept of Young Learners*. 2013: 74-81. Available at: http://eprints.umpo.ac.id/1752/
10. Sriprom C., Rungswang A., Sukwitthayakul C., Chansri N. Personality Traits of Thai Gen Z Undergraduates: Challenges in the EFL Classroom? *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*. 2019; № 57: 165-190.
11. Rudometova L.T. Faktory uspeshnogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze v processe realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 8 (122). Available at: https://research-journal.org/archive/8-122-2022-august/10.23670/IRJ.2022.122.84
12. Strel'chenko O.N. Razvitie lichnosti v usloviyah cifrovizacii rossijskogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023; № 2 (128). Available at: https://research-journal.org/archive/2-128-2023-february/10.23670/IRJ.2023.128.3
13. Vroom V.H. *Work and motivation*. Available at: https://www.worldcat.org/title/work-andmotivation/oclc/24373


*Статья поступила в редакцию 04.10.23*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-207-210

***Obukhova N.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Law, Economics and Management, Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), E-mail: tabitha@mail.ru*

**WAYS TO OVERCOME LANGUAGE INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO ARAB STUDENTS.** The aim of the study is to conduct a comparative analysis of grammatical phenomena in the Russian and Arabic languages in order to reduce the interference that occurs to a minimum in the process of teaching foreign students the Russian language, ideally to achieve transference. The article analyzes the nature of language contacts, as a result of which there is an inevitable penetration of one language into another, which, in turn, creates prerequisites not only for the clash of grammatical systems of the two languages, but, as a consequence, difficulty in communication and perception of cultural codes. The main attention in the work is focused on comparing the linguistic features of the Russian and Arabic languages and identifying similar phonetic, grammatical, word-formation mechanisms to use them in the learning process as an analogue. To achieve this goal, methods of studying scientific and methodological literature on the topic are used; analysis and systematization of theoretical information; comparative methods; analysis of the characteristics of the contingent; observation of the educational process; development and testing of educational tasks; analysis and interpretation of the results of their use. As a result of the comparative method usage in teaching Russian as a foreign language to students of the Middle East region, it is possible to achieve the influence of interference in the formation of phonetic, lexical, grammatical skills. The explanation of many complex topics is more successful, the motivational level of students increased. The presentation of the material based on the native language arouse keen interest among students, the desire to learn more about various and similar phenomena in Arabic and Russian.

*Key words:* **language contacts, Russian as foreign language, Arabic, interference, overcoming interference**

***Н.В. Обухова****, канд. пед. наук, доц., Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, E-mail: tabitha@mail.ru*

# ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена проблеме интерференции, возникающей в процессе преподавания русского языка как иностранного арабским студентам. Основная задача исследования – провести сопоставительный анализ языковых явлений в арабском и русском языках для последующего устранения переноса исходных языковых структур арабского языка, ошибочных для русского языка, на изучаемый материал. Составлен перечень наиболее часто встречающихся языковых и речевых ошибок, носящих характер интерференции. Предложены виды упражнений, имеющие целью устранить последствия влияния родного арабского языка на изучение русского. Представленный систематизированный материал будет полезен при изучении определенных лексико-грамматических тем с наименьшими временными затратами.

*Ключевые слова:* **языковые контакты, русский язык как иностранный, арабский язык, интерференция, преодоление интерференции**

Цель исследования – провести сопоставительный анализ грамматических явлений в русском и арабском языках с тем, чтобы в процессе обучения иностранных студентов русскому языку свести возникающую интерференцию до минимума, в идеале добившись явления трансференции. В статье анализируется природа языковых контактов, в результате которых происходит неизбежное проникновение одного языка в другой, что, в свою очередь, создает не только предпосылки для столкновения грамматических систем двух языков, но и, как следствие сложности у обучающихся в коммуникации и восприятии культурных кодов.

Основное внимание в работе сосредоточено на сравнении языковых особенностей русского и арабского языков и выявлении схожих фонетических, грамматических, словообразовательных механизмов для использования их в обучающем процессе в качестве аналога. Объектом исследования являются лексико-грамматические и фонетические особенности сравниваемых языков. Задачи для достижения поставленной цели включают следующие шаги:

1) изучить понятия «языковые контакты» и «интерференция» в работах отечественных и западных ученых;

2) сопоставить языковые уровни в русском и арабском языках для выявления наиболее частотных примеров интерференции;

3) предложить методические пути решения проблемы интерференции.

В работе использовались методы изучения научной и научно-методической литературы по теме; анализ и систематизация теоретической информации; сравнительно-сопоставительные методы; анализ особенностей контингента; наблюдение за учебным процессом; разработка и апробация учебных заданий; анализ и интерпретация результатов их использования.

Научная новизна исследования заключается в сопоставительном анализе языковых явлений в русском и арабском языках в методологическом аспекте и дальнейшем устранении явлений интерференции с использованием упражнений разной направленности.

В результате применения сравнительно-сопоставительного метода в обучении русскому языку как иностранному учащихся Ближневосточного региона удалось уменьшить влияние интерференции при формировании фонетических, лексических, грамматических навыков. Объяснение многих сложных тем проходило более успешно, повышался мотивационный уровень студентов. Подача материала с опорой на родной язык вызывала живой интерес у студентов, желание узнать больше о различных и схожих явлениях в арабском и русском языках.

В преподавании любого иностранного языка возникает момент, когда обучающийся, поначалу легко и непринужденно воспринимающий новую информацию, неизбежно сталкивается с внутренним противоречием тех языковых систем, которые уже существуют в его сознании. Обычно это два языка – родной и второй язык, который практически все без исключения дети изучают в общеобразовательной школе. Восприятие третьего и последующего языков будет обусловлено влиянием сложившейся языковой картины индивида, его языковым и культурным сознанием.

Рассматривая вопрос эффективности обучения любому иностранному языку взрослого студента, преподавателю необходимо осознанно обращаться к анализу языковой системы родного языка обучаемого. Возникновение длительного языкового контакта ведет к взаимопроникновению языковых систем – имеющейся и вновь изучаемой. И если новый язык, контактируя с уже имеющимися у обучаемого лингвистической и экстралингвистической основами, не конфликтует, не вызывает негативного влияния на сформированную языковую систему, родной язык, напротив, оказывает активное воздействие на изучаемый язык. Чаще всего такое воздействие имеет негативный характер и, как результат, приводит к речевым и языковым ошибкам. Чем ближе изучаемые языки по степени родства и схожести, тем больше ошибок итерферативного свойства допускают учащиеся, то есть они переносят имеющиеся знания в области языка, социальных взаимоотношений, культурного кода на новый изучаемый язык. С другой стороны, чем к более отдаленным языковым группам относятся родной и изучаемый языки, тем проще устранить последствия подсознательного переноса сформированных у студентов навыков и умений. Все вышесказанное определяет актуальность исследования.

**Проблема интерференции в трудах западных и отечественных лингвистов**

Два ключевых понятия в данной работе – *языковые контакты и интерференция* – рассматривались в разное время отечественными и западными учеными. Термин *языковой контакт* впервые ввел в научное обращение А. Мартине; затем он был использован У. Вайнрайхом в его книге «Языковые контакты» (Languages in Contact. New York, 1953) [1]. Далее эту тему исследовали Э. Хауген и Г. Шухардт, ученые-компаративисты, поддерживая идею смешения языков, их взаимопроникновения и взаимодействия.

Неоценимый вклад в изучение интерференции в области контактной лингвистики внес американский ученый У. Вайнрайх. В своем основном филологическом исследовании Language in Contacts, которое было издано в 1953 году, лингвист впервые высказал мысль о том, что люди, изучающие второй язык, рассматривают формы своего родного языка как равные (аналогичные) формам языка-цели. В свою очередь, естественное неравенство этих форм постепенно приводит к тому, что у изучающего второй язык формируется речевой канон, который носители второго языка воспринимают как неравноценный.

Изучение вопроса языковых контактов в различных аспектах с точки зрения изменения контактирующих языков на фонологическом, лексическом, грамматическом уровнях, а также анализ психологических особенностей порождения речи и оценка социокультурного компонента при погружении в другую языковую действительность приводят нас к основным вопросам, которые должны учитываться в процессе обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному. Это вопросы, касающиеся преодоления интерференции на всех уровнях языка.

При исследовании этой темы мы обратились к опыту изучения и преодоления интерференции в Дагестанском государственном университете [2], где авторами проанализированы различные понимания интерференции в лингвистике и методике преподавания иностранного языка; языковая интерференция как отрицательное проявление у билингвов изучено в работах Е.В. Слепцовой [3], В.Д. Янченко, Ю.В. Янченко [4], А.Ш. Цавкаевой [5].

Определение интерференции, которое предлагает «Лингвистический энциклопедический словарь», лаконично и отвечает основным вопросам, которыми задаются современные ученые. «Интерференция – (от лат. Inter – между собой, взаимно и ferio – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающееся либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного» (ЛЭС 2002, 197). В более широком понимании интерференция может проявляться на уровне стереотипов, создания, перевода, интерпретации концептуальных метафор и определяется «как наложение первой картины мира носителя социокультурной информации на вторичную языковую картину мира при контакте языков и культур» [6, с. 50].

Такое широкое понимание интерференции говорит о сложности явления, его неоднозначности, многогранности и разноуровневом характере.

**Характер интерференции и пути ее преодоления в арабской аудитории**

В процессе преподавания русского языка как иностранного преподаватели неизбежно сталкиваются с вопросами интерференции в ее классической трактовке, а именно – в процессе формирования у обучающихся языковых и речевых навыков происходит наложение уже имеющихся знаний, в результате чего преподаватель сталкивается с ошибками, которых он не ожидает получить, либо с непониманием и нежеланием учащихся принять новую языковую действительность, поскольку «человек, воспитанный в условиях одной лингвокультуры, в значительной степени лингвоцентричен» [3, с. 97].

Обучение русскому языку как иностранному в любой иностранной аудитории требует от квалифицированного преподавателя принимать во внимание способы «выражения мысли между родным и изучаемым языками» [3, с. 97]. Если родной и изучаемый языки относятся к неродственным языкам разной структуры, с одной стороны, этот факт будет облегчать работу преподавателя, поскольку студенты столкнутся с чем-то совершенно новым, непохожим на их родной язык, поэтому очень интересным и познавательным. Степень усвоения информации на начальном этапе очень высокая. С другой стороны, отсутствие схожих языковых элементов будет вызывать сложности, ведь сравнить не с чем. Говоря о паре русский – арабский, необходимо подвергнуть анализу все уровни языка, так как русский и арабский языки относятся к совершенно разным языковым группам с разной структурой, но имеют некоторые схожие грамматические явления. Арабский язык – это язык семитской семьи афразийской макросемьи языков. Разговорный арабский имеет множество диалектов, литературный же язык един. Традицион-

Таблица 1

Уровень графем

| Отличия в паре арабский – русский | | |
|---|---|---|
| **Уровень графем** | **Ожидаемые сложности** | **Способы преодоления интерференции** |
| В арабском алфавите все буквы строчные | Написание топонимов и антропонимов с маленькой буквы. | Упражнения на ознакомление с русскими именами собственными, выдающимися русскими людьми, известными достопримечательностями. Акцент на начало предложения |
| Арабское письмо идет справа налево и с обратной стороны тетради (так построены все тексты) | Потеря ориентации на листе, сложности с восприятием соположения букв. На начальном этапе студенты в тетрадях работают с учетом родного языка | Контроль правильного написания слева направо. Подготовительные упражнения на формирование слухографических и речевых навыков и умений учащихся |
| В арабском алфавите нет гласных букв. Вместо них используются огласовки, которые соответствуют русским звукам «а», «у», «и» | Потеря гласных букв при письме. Смешение русских букв «у» и «о», «а» и «о», «е» и «э». Сложности с пониманием функций твердого и мягкого знаков | Тренировочные упражнения на формирование слухографических и речевых навыков и умений учащихся с акцентом на ударные и редуцированные гласные, слов с мягким и твердым знаком |
| Различия в оформлении пунктуационных знаков. Неумение оформлять абзац, непонимание функции «красной строки» | Часто наблюдается отсутствие точки, запятых, тире.<br>Написание сплошного текста без выделения новых идей с «красной строки» | Контроль пунктуационных знаков. Объяснение основных правил постановки точки, запятой, восклицательного и вопросительного знаков, тире, двоеточия и пр.<br>Формирование правильного понимания назначения абзацев |

Таблица 2

Уровень фонем

| **Уровень фонем** | **Ожидаемые сложности** | **Способы преодоления интерференции** |
|---|---|---|
| Отсутствие звуков «п», «в», «щ», «ц», «ч», «ы» | Ошибки в произношении слов с этими фонемами в словах «мышь», «мы», «папа», «цыпленок» и пр. | Тренировочные упражнения на формирование слухографических и речевых навыков и умений учащихся |

Таблица 3

Уровень лексем

| **Уровень лексем и словоформ** | **Ожидаемые сложности** | **Способы преодоления интерференции** |
|---|---|---|
| Отсутствие в арабском языке длинных, многосложных слов | Сложности в узнавании словоформ, даже однокоренных | Фонетические зарядки. Скороговорки. Тренировочные упражнения на узнавание однокоренных слов |

Таблица 4

Грамматический уровень

| **Грамматические аспекты** | **Ожидаемые сложности** | **Способы преодоления интерференции** |
|---|---|---|
| Категория рода существительного в арабском языке. Наличие мужского и женского родов.<br>Определяется окончанием. Отсутствие среднего рода | Сложности в узнавании рода существительного, несовпадение категории рода общеупотребительных слов в русском и арабском языках | Упражнения аналитического типа на узнавание и закрепление типичных окончаний русского существительного |
| Категория падежа существительного. Наличие трех падежей в арабском языке. Отсутствие как таковых падежных окончаний, вместо них используются огласовки, которые иногда отсутствуют на письме | Сложности с пониманием системы падежей русского языка. | Возможность сопоставления русского и арабского именительного, винительного и родительного падежей. Формирование понимания зависимости употребления русских существительных с предлогами и определенного падежа. Тренировочные упражнения на закрепление системы русских падежей |
| Глагол. Личные формы глагола. Арабский глагол (в настоящем и прошедшем времени), как и русский глагол, имеет формы лица и числа | Сопоставление окончаний русского и арабского глагола для понимания механизмов спряжения | Аналитические упражнения на узнавание форм русского глагола в настоящем времени. Тренировочные упражнения на закрепление глаголов I и II групп |
| Глагол. Прошедшее время. Для образования некоторых форм прошедшего времени в арабском языке используются два глагола – «был» и «смысловой» | Перенос имеющихся моделей на образование форм прошедшего времени русского глагола по типу «был спал» | Разнесение русского глагола «быть» в прошедшем времени и остальных глаголов с промежутком в несколько уроков. Тренировочные упражнения на закрепление материала |
| Глагол. Вид глагола. Видовые пары (НСВ/СВ) отсутствуют в арабском языке | Смешение форм глаголов совершенного и несовершенного вида в русском языке. Смешение простых и сложных форм образования будущего времени | Отсутствие видовых пар в арабском языке может быть компенсировано использованием примеров с простым и перфектным аспектом английского глагола. Проведение параллелей между английским перфектным глаголом и русским глаголом совершенного вида снимает сложности в непонимании видовых пар в русском языке.<br>Используются тренировочные упражнения на умение различать глаголы совершенного и несовершенного вида |
| Прилагательное. Прилагательное согласуется с существительным в арабском языке по роду, числу и состоянию | Как таковое, прилагательное в арабском языке отсутствует, есть понятие «описание», то есть то, что описывает уже существующее имя/предмет/состояние. «Описание» никак не может появиться раньше описываемого, таким образом, прилагательное в арабском языке находится после существительного. В русском языке такое соположение, безусловно, тоже возможно, но оно будет отягощено некоторой эмфазой, поэтому на начальном этапе обучения необходимо сделать акцент на типичный порядок следования русского прилагательного и существительного. Положительный момент заключается в том, что в обоих языках данные части речи согласуются во всех известных категориях | Подстановочные упражнения на согласование русского прилагательного и существительного в роде, числе и падеже |

но студенты из Африки и Ближневосточного региона, изучающие русский язык и поступающие в российские вузы, приезжают из Египта, Ливана, Туниса, Ирака, Алжира, реже Кувейта, Ливии, Марокко. Несмотря на то что диалекты, на которых они говорят на родине, сильно отличаются друг от друга, преподавателю русского языка вполне достаточно проанализировать основные грамматические и словообразовательные элементы в литературном арабском языке, чтобы сделать процесс изучения русского более эффективным, заранее элиминировать возможные сложности, предусмотреть наличие различных или схожих языковых явлений.

Исходя из многолетнего опыта преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории, можно вывести следующие часто встречающиеся явления интерференции и предложить способы устранения языковых сложностей. Эмпирический материал для удобства восприятия помещен в табл.

В результате теоретического анализа и исследования эмпирических данных получены сравнительные характеристики языковых особенностей двух языков, участвующих в образовательном процессе, для студентов, изучающих русский язык как иностранный – родного арабского и иностранного – русского. Проведенное исследование позволяет продемонстрировать возможность использования сравнительно-сопоставительного метода в преподавании русского языка на снижение влияния интерференции на степень усвоения нового материала. Привлечение родного языка студентов для изучения второго дает возможность преподавателю поддерживать мотивационный уровень учащихся, их интерес к изучению языка и получение более качественных и быстрых положительных результатов.

Данная статья не претендует на полноту исследования языковых нюансов в русском и арабском языках. Рассмотренные грамматические явления касаются начального этапа обучения, который, на наш взгляд имеет ключевое значение для формирования у иностранных студентов отношения к русскому языку, его пониманию и желанию в дальнейшем совершенствовать свои навыки. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в использовании принципов выявления как языковых отличий в русском и арабском языках на более высоком уровне, так и в сопоставлении социокультурных кодов для разрешения проблем коммуникации и взаимопонимания.

Библиографический список


1. Вайнрайх У. *Языковые контакты. Languages in Contact*. New York, 1953. Available at: http://graecolatini.bsu.by/htm-textbooks/garnik-2015/04.htm
2. Зайналова Л.А., Расулова Р.М. Некоторые аспекты возникновения и изучения интерференции. *Начальная школа*. 2013; № 7: 89–93.
3. Слепцова Е.В. Языковая интерференция как отрицательное проявление билингвизма. *Проблема современной филологии в вузовском образовании*. Ижевск. 2008: 96–102.
4. Янченко В.Д., Янченко Ю.В. Работаем над ошибками учащихся-билингвов. *Начальная школа*. 2018; № 11: 41–44.
5. Цавкаева А.Ш. Интерференция родного и русского языков при изучении английского языка в условиях национально-русского двуязычия. *Иностранный язык в школе*. 2012; № 3: 86–90.
6. Бабурина Е.В., Шарипова Д.Г., Папикян А.В. Роль стереотипов в обучении иностранному языку. *Иностранный язык в школе*. 2013; № 10: 49–53.
7. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.


References


1. Vajnrajh U. *Yazykovye kontakty. Languages in Contact*. New York, 1953. Available at: http://graecolatini.bsu.by/htm-textbooks/garnik-2015/04.htm
2. Zajnalova L.A., Rasulova R.M. Nekotorye aspekty vozniknoveniya i izucheniya interferencii. *Nachal'naya shkola*. 2013; № 7: 89-93.
3. Slepcova E.V. Yazykovaya interferenciya kak otricatel'noe proyavlenie bilingvizma. *Problema sovremennoj filologii v vuzovskom obrazovanii*. Izhevsk. 2008: 96-102.
4. Yanchenko V.D., Yanchenko Yu.V. Rabotaem nad oshibkami uchaschihsya-bilingvov. *Nachal'naya shkola*. 2018; № 11: 41-44.
5. Cavkaeva A.Sh. Interferenciya rodnogo i russkogo yazykov pri izuchenii anglijskogo yazyka v usloviyah nacional'no-russkogo dvuyazychiya. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 2012; № 3: 86-90.
6. Baburina E.V., Sharipova D.G., Papikyan A.V. Rol' stereotipov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 2013; № 10: 49-53.
7. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.


*Статья поступила в редакцию 30.09.23*

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-210-212

***Nikiforova E.P.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: monep@mail.ru*
***Sidorova M.P.,*** *postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: sidorova_mp@mail.ru*

**TEXTS OF THE "NEW NATURE" IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN COLLEGE.** The main objective of the article is to comprehend the ideas about texts of the "new nature" in the information educational environment and to identify the main problems of working with different texts in the era of digital transformation. The authors of the article focus on the issues of text transformation, which are important to take into account when organizing the educational process in college, where learning is mainly associated with textual sources of educational content. In this regard, there is a need to rethink the content and methods of teaching the Russian language and a balanced approach to the study of traditional textual culture and the use of new text formats in the educational process. It is important to take into account the needs and expectations of students who are in digital reality. The paper analyzes data from both Russian and foreign studies. To achieve this goal, the researchers have set the following tasks: to structure problems encountered by students of secondary vocational education (hereinafter referred to as SVE) when working with texts of various styles, types and genres in Russian language lessons; to consider forms of organization of activities of students of SVE when working on the text. The authors use such methods as: analysis of psychological, pedagogical and linguistic literature; observation; forecasting; systematization and generalization. The authors' vision of the problem under study is substantiated, psychological and pedagogical conditions are determined that ensure positive dynamics in the development of communicative competencies of students of secondary vocational education.

*Key words:* **Russian language, visual notes, sketchnoting, modern language education, texts of "new nature", "new literacy", digital transformation, digital reality**

***Е.П. Никифорова****, д-р пед.наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: monep@mail.ru*
***М.П. Сидорова****, аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sidorova_mp@mail.ru*

# ТЕКСТЫ «НОВОЙ ПРИРОДЫ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА

Основная цель статьи состоит в осмыслении представлений о текстах «новой природы» в информационной образовательной среде и определении основных проблем работы с разными текстами в эпоху цифровой трансформации. Авторами статьи основное внимание уделяется вопросам трансформации текста, которые важно учитывать при организации образовательного процесса в колледже, где обучение преимущественно связано с текстовыми источниками учебного содержания. В связи с этим возникает необходимость в переосмыслении содержания и методов обучения русскому языку и сбалансированном подходе к изучению традиционной текстовой культуры и использованию новых форматов текста в образовательном процессе. Важно при этом учитывать потребности и ожидания студентов, находящихся в цифровой действительности. В работе используются данные как отечественных, так и зарубежных исследований. Для решения данной цели нами поставлены следующие задачи: структурировать проблемы, встречающиеся у студентов среднего профессионального образования (далее – СПО) при процессе работы с текстами различных стилей, типов и жанров на уроках русского языка; рассмотреть формы организации деятельности студентов СПО при работе над текстом. Нами использованы такие методы, как анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы; наблюдение; прогнозирование; систематизация и обобщение. По исследуемой проблеме обосновано видение авторов, определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие позитивную динамику в развитии коммуникативных компетенций студентов СПО.

*Ключевые слова:* **русский язык, визуальные заметки, скетчноутинг, современное языковое образование, тексты «новой природы», «новая грамотность», цифровая трансформация, цифровая действительность**

Быстрое развитие информационных коммуникационных технологий и возрастающий рост объемов информации требуют пересмотра форм и методов обучения русскому языку. В связи с этим назрела необходимость принятия новых решений на уровне методики обучения русскому языку.

Актуальность темы исследования и недостаточная ее разработанность в методике преподавания русского языка определили тему нашей статьи.

Целью данной работы является поиск новых подходов к процессу работы над текстом в условиях цифровой трансформации.

В процессе исследования были использованы квалитативный и квантитативный методы, проведены анкетирования и опрос обучающихся.

Научная новизна определяется малоизученностью данной проблемы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемая нами методика работы с текстами новой природы может быть использована в практике преподавания русского языка студентам СПО.

В век динамичного развития информационно-коммуникационных технологий людей, ориентированных на традиционный текст, становится меньше. «Традиционный текст – это линейный текст, который необходимо читать от самого начала и до конца. Читатель здесь понимает текст в соответствии с грамматическим и синтаксическим расположением слов, словосочетаний и сложных синтаксических целых. Помимо этого такой тип текста имеет порядок или последовательность, связность, завершенность. Тексты, напечатанные на бумаге, как правило, считаются линейными» [1].

Современный феномен текстов «новой природы» является сейчас предметом активного обсуждения педагогов и филологов (Е.И. Казакова, Т.Г. Галактионова, В.Е. Пугач, Ю.В. Щербинина, Т.Е. Беньковская и др.). Особый интерес к ним в большей степени обусловлен их постепенным превращением из способа презентации информации в самостоятельный формат текста. Все эти изменения необходимо учитывать при организации образовательного процесса в колледже, так как обучение связано с текстовыми источниками учебного содержания [2].

В связи с этим возникает необходимость в переосмыслении содержания и методов обучения русскому языку, сбалансированном подходе к изучению традиционной текстовой культуры и использованию новых форматов текста в образовательном процессе. Важно при этом учитывать потребности и ожидания студентов, находящихся в цифровой действительности. Педагогические исследования указывают на тот факт, что тексты «новой природы» вызывают наибольший интерес у обучающихся

Учитывая все вышесказанное, мы предлагаем работу с текстами «новой природы» в виде визуальных заметок. Внимание к скетчноутингу обусловлено двумя причинами: с одной стороны, создание скетчей не требует технического сопровождения, с другой, может стать основой для любого визуального типа текстов «новой природы» (эскиз презентации, прорисовка инфографики, покадровое создание сценария видеоролика и т. д.). Нам видится важным подойти к исследованию визуальных заметок с точки зрения деятельностного подхода, изучить особенности восприятия скетчей студентами. Таким образом, добавление скетчноутинга в инструментарий учебной деятельности может стать эффективным дополнением образовательного процесса, а также помочь в решении описанных противоречий.

«По нашим наблюдениям можно утверждать, что обладатель *клипового* сознания с трудом воспринимает и осваивает текст однородной информации с вербальной линейной структурой, представленной в едином стиле или не способен воспринимать и осваивать, не может самостоятельно выстраивать логическую цепочку от общего к частному и, как следствие, – затрудняется проводить простой анализ. Таким образом, зачастую за нежеланием чтения разного рода текстов кроется элементарная неспособность воспринимать вербальный линейный текст» [3].

«В связи с этим возникает угроза невовлеченности современных молодых людей в культурное пространство, поэтому в последние годы возрастает интерес к мультитекстам, или к текстам новой природы. Использование и анализ новых текстов наравне с линейными текстами на занятиях по русскому языку, на наш взгляд, помогает преодолеть возникшее противоречие и решать задачи приобщения обучающихся к речевой культуре. В этом контексте тексты новой природы можно рассматривать как мощный ресурс эффективной работы с текстами» [4, с. 127].

Единства как такового в понимании определения визуальных заметок нет, поэтому в образовательной сфере можно выделить два направления осмысления визуальных заметок: анализ педагогических статей и исследований по теме, а также описание практик, направленных на обучение созданию скетчей.

К причинам современной трансформации текста в целом и учебного текста в частности можно отнести динамичный рост объёмов информации, клиповое мышление, доминирующую визуальность и активную интеграцию текста в цифровой формат. Учебный текст помогает студенту ориентироваться в современном текстовом пространстве, поэтому в образовательной среде возникает необходимость в визуальных текстах, которые более привлекательны для студентов.

Скетчноутинг имеет свободный формат. Поэтому в работе со скетчами значима роль самого студента, его индивидуальный подход к работе с текстом. Преподаватель выступает в роли помощника. Видится перспективным постепенное включение визуальных заметок в образовательный процесс для развития дивергентного мышления, повышения уровня читательской грамотности.

Итак, визуальные заметки (скетчноутинг) представляют собой инструмент трансформации текста. В результате использования различных приемов способы взаимодействия с текстом (сжатие, личностная окраска, рефлексия) скетчноутинг с помощью использования сочетания слов, рисунков и рисованной типографики и визуальных элементов является графическим выражением авторской мысли.

По нашим наблюдениям, положительный психоэмоциональный фон, возникающий при работе со скетчноутингом, способствует развитию познавательного интереса, создание же визуальных заметок в этом случае является средством самовыражения студентов.

Скетчноутинг как инструмент работы с текстами видится наиболее подходящим для включения в образовательный процесс, поскольку сочетает как сложившиеся методы работы с учебным текстом, так и новые способы графического фиксирования информации (например, сжатие объемов исходного учебного текста или написание текста с использованием знаковых систем). Используя его широкие возможности, можно научиться работать с интеллект-картами и создавать эскизы для инфографики. Установлено, что современные инструменты трансформации учебного текста характеризует существующее разнообразие форматов: от традиционных (конспект, схема, таблица) до недавно пришедших в педагогику (инфографика, интеллект-карты, скетчноутинг). Для новых инструментов характерен акцент на творческую направленность деятельности, необходимую для осуществления трансформации; ориентация на совместную работу/сотворчество и коммуникацию (с учителем, классом и интернет-сообществом).

Теоретический анализ отечественных и зарубежных работ позволил уточнить определение понятия «трансформация учебного текста» в логике культурологического и деятельностного подходов. Как отражение историко-культурного процесса – это преобразование, которое приводит к появлению новых форм или способов фиксации информации при сохранении содержательного компонента текста.

Современный этап трансформации учебного текста характеризуется включением в структуру текста визуальных элементов, которые не только содержательно и информационно дополняют текст, но и являются его неотъемлемой частью. С точки зрения деятельностного подхода трансформация учебного текста – это деятельность субъекта, направленная на перекодирование текста. Целью этой деятельности может быть переосмысление (понимание и запоминание) учащимся учебной информации или создание новых текстов.

В результате описания современных инструментов трансформации учебного текста выявлены следующие особенности: возможность задействовать при трансформации коды различных семиотических систем; сжатие объемов текста за счет визуализации текстовой информации; ориентация на «мелкие текстовые структуры»; рост интерактивности; отражение эмоционального отклика на прочитанный текст и возможность рефлексии. Современные инструменты трансформации учебного текста дают возможность строить вербальное высказывание в формате текста «новой природы». Инфографики, майндмепы, визуальные заметки предполагают большую гибкость и вариативность, так как могут объединить в себе уже существующие форматы трансформации текста (диаграмму, схему и таблицу), поддерживают творческое осмысление информации, ориентированы на совместную работу, где ключевую роль при работе с инструментом играет ученик (учитель выполняет роль помощника), способствуют сотворчеству и коммуникации (с учителем, классом и интернет-сообществом), предусматривают отражение эмоционального отклика на прочитанный текст, однако требуют более высокого уровня подготовки от ученика и педагога.

Скетчноутинг по результатам анализа обладает наиболее широкими возможностями трансформации учебного текста:

1. Современный студент проявляет интерес к работе с учебным текстом в формате визуальных заметок, так как скетчноутинг – достаточно необычный инструмент представления учебной информации, который добавляет вариативности в работу с текстами различных стилей, типов и жанров на уроках русского языка.

2. На начальном этапе необходима помощь со стороны преподавателя, чтобы научиться создавать визуальные заметки и интерпретировать их.

3. Скетчи могут использоваться как:
   – учебный текст;
   – подробный план новой темы;
   – повторение темы;
   – творческое или проверочное задание;
   – форма конспекта в колледже;
   – возможность совместной работы и сотворчества;
   – создание новых текстов.

Также нужно отметить гибкость и вариативность визуальных заметок, так как они могут объединить в себе уже существующие форматы трансформации текста (диаграмму, схему, таблицу).

Межпредметная интеграция допускает возможность использования скетчноутинга в колледже не только в рамках гуманитарных дисциплин, но и в области естественных наук. Важно при этом учитывать подготовленность учителей.

Включение скетчноутинга в образовательный процесс даст возможность студентам развить визуальную грамотность и в дальнейшем поможет в профес-

сиональной сфере. Овладение навыком создания визуальных заметок позволяет фиксировать учебную и значимую информацию в наглядном формате, способствует творческому осмыслению материала. Умение читать скетчи помогает эффективнее решать учебные задачи. С точки зрения профессиональной ориентации скетчноутинг открывает для студентов большое сообщество единомышленников и огромные возможности для деятельности. Умение грамотно читать тексты различных стилей, типов и жанров является основой успешного усвоения новых знаний.

Оценивание скетча как творческой работы, на наш взгляд, должно строиться не на красивом рисунке. Прежде всего, нужно обращать внимание на содержательный компонент: цельность, баланс текстовых и визуальных частей в целом, на способность ориентироваться в материале. Важно также поддерживать на занятиях разнообразие текстовых форматов.

«Основная тенденция в изменении учебной коммуникации – это интеграция текста в интерактивную среду: здесь имеются в виду и современные мультимедийные презентации, и электронный учебник, и цифровые образовательные ресурсы. Однако форма текста не заменяет его содержания. За техническими и технократическими новациями и модификациями текста должно быть содержание.

Если мы признаем факт существования текстов «новой природы», то логично предположить необходимость наличия определенных умений, связанных с пониманием и созданием подобных коммуникативных конструкций» [5, с. 127].

Культура восприятия текста современными обучающимися и новые открытия в когнитивном развитии человека нацеливают на поиск новых подходов к работе над текстами на уроках русского языка и литературы. Современная дидактика за ними не поспевает. Новая грамотность формируется новыми инструментами. Тем не менее и вербальные, и невербальные средства, представленные на разных носителях, реализуют комплекс коммуникативно-прагматических категорий текста – логичность, диалогичность, тональность и толерантность.

Основная тенденция в изменении учебной коммуникации – это интеграция текста в интерактивную среду: здесь имеются в виду и современные мультимедийные презентации, и электронный учебник, и цифровые образовательные ресурсы. Однако форма текста не заменяет его содержания. За техническими и технократическими новациями и модификациями текста должно быть содержание [6].

Если мы признаем факт существования текстов «новой природы», то логично предположить необходимость наличия определенных умений, связанных с пониманием и созданием подобных коммуникативных конструкций.

Библиографический список


1. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос*. Литературно-философский журнал. 2010; № 9. Available at: http://www.topos.ru/article/7371
2. Казакова Е.И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста. *На путях к новой школе*. 2014; № 1: 7–15.
3. Штраус У., Хау Н. *Поколения*. New York: William Morrow Paperbacks, 1991.
4. Борисова Л.П., Никифорова Е.П., Макарова Р.П. Текстоцентрический подход в обучении русскому языку. *Современные исследования социальных проблем*. 2018; Т. 9, № 11: 26–38.
5. Никифорова Е.П., Сидорова М.П. К вопросу о текстах «новой природы». *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 126–128.
6. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва: Наука, 1984.


References


1. Frumkin K. Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta. *Topos*. Literaturno-filosofskij zhurnal. 2010; № 9. Available at: http://www.topos.ru/article/7371
2. Kazakova E.I. Teksty novoj prirody: zakonomernosti i tehnologii razvitiya sovremennoj gramotnosti v usloviyah kachestvennoj modernizacii sovremennogo teksta. *Na putyah k novoj shkole*. 2014; № 1: 7-15.
3. Shtraus U., Hau N. *Pokoleniya*. New York: William Morrow Paperbacks, 1991.
4. Borisova L.P., Nikiforova E.P., Makarova R.P. Tekstocentricheskij podhod v obuchenii russkomu yazyku. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2018; T. 9, № 11: 26-38.
5. Nikiforova E.P., Sidorova M.P. K voprosu o tekstah «novoj prirody». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 126-128.
6. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Moskva: Nauka, 1984.


*Статья поступила в редакцию 03.10.23*

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-212-214

***Shishlova E.E.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: Katerina.shishlova@mail.ru*

**STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF SELF-EFFICACY OF A UNIVERSITY TEACHER.** The article reveals a concept of self-efficacy as ensuring professional and personal growth of a modern teacher. The relevance of studying this phenomenon in the context of new challenges that negatively affect the state of the individual, self-confidence and capabilities is substantiated. The task of the study is the structural and functional systematization of the phenomenon of teacher self-efficacy. Objectives of the study are determining the essence of self-efficacy, which is realized by establishing a correlation with the category of human potential; identification of structural components of self-efficacy that directly influence the improvement of the quality of professional activity. Solving these problems has practical significance, determines the parameters for the teacher's comprehension and reflection of his potential and increases the possibility of its effective implementation in the educational process of a university. The systematization of the structural components of self-efficacy, implemented from the perspective of the social-cognitive approach, traditional for studying the stated phenomenon, as well as on the basis of the first applied emotional-cognitive approach, which indicated the role and place of positive emotions in the dynamics of self-efficacy and its management, determined the theoretical significance of the study. Determining the concept of "teacher self-efficacy", as well as indicators of the formation of this phenomenon, constituted the scientific novelty of the study. As a result of the study, a conclusion is made about the feasibility of integrating socially required professionalism and personal self-efficacy. The relationship between the objective and subjective components of self-efficacy (professional competence and awareness of one's competence) creates a synergistic effect and determines the teacher's readiness for self-realization in the profession.

*Key words:* **teacher self-efficacy, human potential, readiness for professional self-realization, quality of professional activity, structural components of self-efficacy**

***Е.Э. Шишлова,*** *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Katerina.shishlova@mail.ru*

# СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье раскрывается понятие самоэффективности как обеспечивающее профессиональный и личностный рост современного преподавателя. Обосновывается актуальность исследования данного феномена в условиях новых вызовов, негативно сказывающихся на состоянии личности, уверенности в своих силах и возможностях. Целью исследования является структурно-функциональная систематизация феномена самоэффективности преподавателя. Задачи исследования: определение сущности самоэффективности, что реализовывалось путем установления корреляции с категорией человеческого потенциала; выявление структурных компонентов самоэффективности, непосредственно влияющих на повышение качества профессиональной деятельности. Решение данных задач имеет практическую значимость, определяет параметры осмысления и рефлексии преподавателем своего потенциала и повышает возможность его эффективной реализации в образовательном процессе вуза. Систематизация структурных компонентов самоэффективности, реализованная с позиции социально-когнитивного подхода, традиционного для изучения заявленного феномена, а также на основе впервые примененного эмоционально-когнитивного подхода, указавшего на роль и место положительных эмоций в динамике самоэффективности и управлении ею, определили

теоретическую значимость исследования. Определение сущности понятия «самоэффективность преподавателя», а также показателей сформированности данного феномена составили научную новизну проведенного исследования. В результате работы делается вывод о целесообразности интеграции социально требуемого профессионализма и личностной самоэффективности. Взаимосвязь объективного и субъективного компонентов самоэффективности (профессиональной компетентности и осознания своей компетентности) создает синергетический эффект, определяет готовность преподавателя к самореализации в профессии.

*Ключевые слова*: **самоэффективность преподавателя, человеческий потенциал, готовность к профессиональной самореализации, качество профессиональной деятельности, структурные компоненты самоэффективности**

Самоэффективность рассматривается сегодня в качестве одной из насущных и недостаточно изученных проблем междисциплинарного социогуманитарного знания. Не ограничиваясь рамками психологической науки, самоэффективность становится предметом исследования широкого круга человекоцентричных дисциплин: педагогики, философии, культурологии, акмеологии [1]. Актуальным направлением исследования проблемы самоэффективности является изучение ее влияния на успешность профессиональной деятельности, на возможность развития и реализации человеческого потенциала в ней [2]. В условиях возрастания конкуренции на рынке труда, возникновения новых социальных и природных катаклизм происходит усиление психологического давления на людей, снижается уровень их веры в собственные силы и возможности, что может приводить к субъективному ощущению бессилия в управлении профессиональной деятельностью и жизнью в целом [3]. Из вышесказанного следует, что развитие самоэффективности имеет важное прикладное значение, способствует самоактуализации личности, ее успешной адаптации к условиям профессиональной деятельности, обеспечивает качественные показатели и результативность профессиональной активности и жизнедеятельности в целом.

Самоэффективность приобретает особую значимость в преподавательской деятельности, в которой тесно переплетаются личностные и профессиональные качества, в которой самоэффективная личность педагога оказывает непосредственное влияние на успешность обучения и развития молодого поколения.

Несмотря на значительное количество проведенных за последнее время исследований самоэффективности, до сих пор отсутствует единый подход к определению *сущности данного понятия*, недостаточно изученными остаются такие вопросы, как *структура, динамика, ресурсы, показатели* самоэффективности. В настоящей статье предпринята попытка осветить эти вопросы относительно профессиональной деятельности преподавателя.

Итак, целью исследования явилось проведение структурно-функциональной систематизации феномена самоэффективности преподавателя высшей школы. Задачи исследования: определить сущность понятия «самоэффективность преподавателя»; выделить и описать структурные компоненты (составляющие, виды, регуляторы, ресурсы) самоэффективности. Исследование выполнялось в рамках социально-когнитивной теории личности с применением когнитивно-личностного и когнитивно-эмоционального подходов.

*Определение сущности понятия «самоэффективность преподавателя», показателей сформированности данного феномена*

Теория самоэффективности – актуальное и недостаточно изученное направление современного социогуманитарного знания. Впервые данный феномен был описан социологом А. Бандурой в рамках социально-когнитивной теории личности во второй половине XX века. По мнению автора, основное отличие самоэффективной личности заключается в убеждении относительно своей способности контролировать события, воздействующие на жизнь и деятельность [4]. Следуя когнитивно-личностному подходу большинство ученых интерпретируют данный феномен как возможность осмысления и рефлексии личностью своей способности быть эффективной [5], указывают, что самоэффективность измеряется до того момента, как человек приступает к выполнению какой-либо деятельности [6]. Согласно Т.О. Гордеевой и Е.А. Шепелевой, самоэффективность – это «вера субъекта в свою способность справиться с определенной деятельностью» [7, с. 80]. В качестве описания внутреннего механизма самоэффективности применяются такие понятия, как «доверие себе», «вера в себя». Представляется уместным сравнить самоэффективность также с понятием «верность себе» как производным от вышеназванных. Тогда показателем самоэффективности будет не только осмысление готовности к деятельности, но и переживание возможности ее реального осуществления. В данном случае речь идет о той деятельности, которая обеспечивает реализацию человеческого потенциала. Такая интерпретация показателей самоэффективнсти актуальна для деятельности преподавателя, ценностным значением которой является реализация потенциала как собственного, так и обучающихся. Только способный к реализации собственного потенциала преподаватель окажется способным к ответному формированию самоэффективной личности обучающихся.

Основу определения категории самоэффективности и анализа ее показателей составляет антропологическая концепция саморазвития человека, в центре которой проблема перехода потенциальных возможностей в реальную действительность. Само понятие потенциала человека рассматривается как «ресурс его успешной личностной и профессиональной самореализации в условиях социокультурных трансформаций постиндустриального мира, актуализировавших роль культурного, то есть человеческого фактора в социальных преобразованиях» [8]. Для определения ведущего для данного исследования понятия «самоэффективность преподавателя» важно сравнить и установить корреляцию таких категорий, как «воспринимаемая эффективность» и «чувство потенциала». Воспринимаемая эффективность выражается в оценке преподавателем способности выполнять определенные действия в заданных условиях. Данная характеристика не связана с обобщенной оценкой личностной ценности, она носит когнитивный характер. Чувство потенциала – более обобщенная личностная характеристика, она означает переживание своего потенциала как возможности быть успешным, сопровождается чувством «я могу». Именно переживание своего потенциала составляет основу внутренней мотивации эффективной деятельности. Установление корреляции между категориями самоэффективности и потенциала особенно актуально для профессиональной деятельности преподавателя, в которой важны личностные и профессиональные качества.

Таким образом, самоэффективность непосредственно связана как с осмыслением способности реализовать потенциал (когнитивный компонент), так и с переживанием возможности его актуализации в профессиональной деятельности (эмоциональный компонент). Специфика профессиональной деятельности преподавателя благоприятна для реализации человеческого потенциала, в ее форме и содержании заключены благоприятные условия для творчества, саморазвития и самоактуализации как высших духовных потребностей человека.

С учетом вышесказанного можно предложить следующее определение ведущего для данного исследования понятия. *Самоэффективность преподавателя высшей школы – это личностная характеристика, основанная на готовности осмыслить, способности почувствовать и возможности реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности.* Именно готовность к осмыслению (когнитивный компонент), переживанию (эмоциональный компонент) и реализации (деятельностный компонент) своего потенциала в педагогической профессии могут выступать *показателями самоэффективности* преподавателя. Определение сущности понятия «самоэффективность преподавателя», а также показателей сформированности данного феномена составили научную новизну проведенного исследования.

*Анализ структурных компонентов (составляющих, видов, мотиваторов, ресурсов, регуляторов) самоэффективности преподавателя*

Для определения и систематизации структурно-функциональных компонентов самоэффективности применялся когнитивно-личностный методологический подход, в рамках которого самоэффективность интерпретировалась как управляемый, осознаваемый феномен.

Особого внимания в контексте настоящего исследования заслуживает проблема соотношения личностной самоэффективности и профессиональной компетентности преподавателя. Самоэффективность преподавателя как готовность и способность к реализации своего потенциала не ограничивается компетентностью и профессионализмом. Необходимым компонентом самоэффективности является рефлексия своей компетентности, осмысление собственного потенциала, возможности его реализации в профессиональной деятельности. Самоэффективность не противостоит категориям эффективности и компетентности, но лишь дополняет их. Таким образом, *составляющими* самоэффективности преподавателя являются компетентность и рефлексия своей компетентности.

Сущность самоэффективности отражена в понятии «уверенность в себе», которое созвучно уже упомянутым понятиям «доверие себе», «вера в себя», «верность себе». Именно уверенность в своей компетентности, а не только обладание необходимыми навыками, умениями и компетенциями обеспечивает должный уровень активности при достижении более качественных результатов в профессиональной деятельности. Вера в свою компетентность мотивирует к проявлению потенциала, позволяет воспринимать возникающие трудности как вызовы, требующие преодоления. Недостаточная уверенность в собственной компетентности и профессионализме коррелирует с низкой самоэффективностью. Таким образом, такие категории, как «вера в себя», «доверие себе», «уверенность в себе», закономерно интерпретировать как значимые *мотиваторы* самоэффективности.

Представляется важным обозначить *виды* самоэффективности, имеющие место в деятельности преподавателя. Дж. Маддукс и М. Шеер выделяют два вида самоэффективности, имеющих непосредственное отношение к деятельности преподавателя: самоэффективность в предметной сфере и самоэффективность в сфере межличностных отношений [9]. Относительно профессиональной деятельности преподавателя вуза личностную самоэффективность можно интерпретировать как уверенность в своей компетентности в сфере преподаваемых дисциплин (предметная самоэффективность) и в сфере организации адекватного взаимодействия с обучающимися (коммуникативная компетентность).

Определяя ресурсы самоэффективности, следует отметить, что данный феномен не является врожденным свойством, а формируется на основе положительного жизненного опыта, который, по мнению А. Бандура, включает опыт собственных успехов – самого эффективного способа развития самоэффективности; опыт наблюдений за успешными людьми, в результате которого может появиться вера

в собственные силы; опыт вербальной поддержки близких людей; опыт переживания эмоционального подъёма и осознания возможности контроля и управления своими эмоциями. Обозначенные ученым аспекты «положительного жизненного опыта» закономерно рассматривать в качестве *ресурсов* самоэффективности.

Вышеописанный анализ комплекса ресурсов, способных актуализировать самоэффективность преподавателя, убедил в необходимости более детального рассмотрения роли и места эмоций в динамике данного феномена. Регуляционная значимость эмоциональных состояний оценивалась в рамках социально-когнитивной теории личности с позиции когнитивно-эмоционального подхода. В данном контексте основополагающим явилось положение о том, что самоэффективность невозможна без позитивного эмоционального настроя, влияющего на психическую активность человека, дающего силу и энергию для преодоления препятствий на пути к достижению цели. Именно положительный эмоциональный фон позволяет выбрать оптимальные стратегии поведения для успешного достижения желаемого результата. Негативные эмоциональные состояния приводят к восприятию среды как враждебной, прогнозированию неблагоприятного исхода действий. Итак, самоэффективность сопряжена с положительными эмоциями, которые обеспечивают психическую активность и настрой на поиск успешного варианта развития событий. Если положительные эмоции без самоэффективности существовать могут, то самоэффективность без положительных эмоций и позитивного настроя фактически невозможна.

На возникающий вопрос: «А что останавливает преподавателя в реализации своего потенциала?» следует закономерный ответ: «Негативные эмоции», которые в перечне базовых эмоций занимают преобладающую долю. Это эмоции страха, тревоги, гнева, грусти, отвращения, презрения. К базовым положительным эмоциям относятся всего две – это эмоции радости и интереса. Именно они играют ведущую роль в динамике самоэффективности, служат ее основным энергетическим ресурсом. Самоэффективность преподавателя «запускается» эмоцией интереса к профессиональной деятельности и завершается эмоцией радости от достигнутого результата. Эффективность в самореализации и достижении цели во многом зависит от способности культивировать положительные эмоции и контролировать отрицательные, таким образом поддерживать необходимый уровень психической активности.

Систематизация структурных компонентов самоэффективности преподавателя вуза, реализованная с позиции социально-когнитивного подхода, традиционного для изучения заявленного феномена, а также на основе впервые примененного эмоционально-когнитивного подхода, указавшего на роль и место положительных эмоций в динамике самоэффективности и управлении ею, определили теоретическую значимость исследования. Рассмотренные структурные составляющие самоэффективности могут служить параметрами осмысления и рефлексии преподавателем своего потенциала и тем самым повышать возможность его эффективной реализации в образовательном процессе, что несет несомненную практическую ценность.

В исследовании представлено определение сущности понятия «самоэффективность преподавателя», приведены показатели сформированности данного феномена. Самоэффективность преподавателя вуза рассматривается как значимая личностная характеристика, определяющая эффективность профессиональной деятельности. Основу самоэффективности составляют готовность осмыслить, способность почувствовать, возможность реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности.

Показателем самоэффективности преподавателя выступает единство трех факторов:

– когнитивного (готовность к осмыслению потенциала);
– эмоционального (способность к переживанию потенциала);
– деятельностного (возможность реализации потенциала).

Проведенный в рамках когнитивно-личностного и когнитивно-эмоционального подходов структурно-функциональный анализ самоэффективности позволил систематизировать структурные компоненты данного феномена, к которым отнесены:

– *составляющие* самоэффективности (компетентность преподавателя и одновременно осознание им своей компетентности);
– *виды* самоэффективности (предметная самоэффективность и коммуникативная самоэффективность);
– *мотиваторы* самоэффективности (уверенность в собственной эффективности и доверие себе);
– *ресурсы* самоэффективности (положительный опыт собственных профессиональных достижений, а также достижения окружающих людей);
– *регуляторы* самоэффективности (базовые положительные эмоции: интерес к профессиональной деятельности и радость от достигнутого результата).

Вышеописанный анализ комплекса структурных компонентов, способных актуализировать самоэффективность преподавателя, убедил в необходимости уделить особое внимание рассмотрению роли эмоций в динамике данного феномена. Основополагающим для перспективного исследования названной проблемы является утверждение о том, что самоэффективность невозможна без позитивного эмоционального настроя. Способность преподавателя культивировать положительные эмоции и контролировать отрицательные позволяет поддерживать уровень психической и физиологической активности, необходимый для реализации личностного потенциала в профессии.

Представленный в работе структурно-функциональный анализ личностной самоэффективности преподавателя вуза позволяет рассматривать данный феномен в качестве значимого показателя психологической готовности к успешной профессиональной деятельности.

Методологическим результатом осмысления данной проблемы явилось положение об актуальности интеграции социально требуемого профессионализма и личностной самоэффективности. Взаимосвязь объективного и субъективного компонентов самоэффективности создает синергетический эффект, повышает уровень профессионализма.

Систематизация структурных компонентов самоэффективности преподавателя вуза, отвечающая цели исследования, реализована с позиции социально-когнитивного подхода, традиционного для изучения заявленного феномена, а также на основе впервые примененного эмоционально-когнитивного подхода, указавшего на роль и место положительных эмоций в динамике самоэффективности и управлении ею.

Обозначенные в работе структурно-функциональные компоненты самоэффективности послужат параметрами осмысления и рефлексии преподавателем своего потенциала, что повысит возможность его эффективной реализации в образовательном процессе вуза. Воспринимаемая самоэффективность и эмоциональное благополучие педагога положительно повлияют на поведение и установки студентов, приведут к повышению их успешности в профессиональном образовании.

Библиографический список


1. Кричевский Р.Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности. *Акмеология*. 2001; № 1: 47–52.
2. Хижняк Ю.В. Самоэффективность как психологический капитал личности в профессиональной деятельности. *Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания.* 2016; № 37: 58–61.
3. Шамарова Г.М. Проблемы управления человеческим потенциалом. *Управление персоналом*. 2008; № 8: 50–54.
4. Бандура А. *Теория социального научения.* Санкт-Петербург: Евразия, 2000.
5. Stajkovic A.D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin.* 1998; Vol. 124, № 2: 240–261.
6. Гордиенко Г.С. К вопросу о самоэффективности личности в контексте профессиональной деятельности. *Современные научные исследования и инновации.* 2019; № 4. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2019/04/89145
7. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков. *Вести. Московского университета.* Серия14: Психология. 2006; № 3: 78–85.
8. Шишлова Е.Э. *Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалистов международного профиля.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2021.
9. Maddux J.E. Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002; 277–287.


References


1. Krichevskij R.L. Samo`effektivnost' i akmeologicheskij podhod k issledovaniyu lichnosti. *Akmeologiya*. 2001; № 1: 47-52.
2. Hizhnyak Yu.V. Samo`effektivnost' kak psihologicheskij kapital lichnosti v professional'noj deyatel'nosti. *Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya.* 2016; № 37: 58-61.
3. Shamarova G.M. Problemy upravleniya chelovecheskim potencialom. *Upravlenie personalom*. 2008; № 8: 50-54.
4. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya.* Sankt-Peterburg: Evraziya, 2000.
5. Stajkovic A.D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 1998; Vol. 124, № 2: 240-261.
6. Gordienko G.S. K voprosu o samo`effektivnosti lichnosti v kontekste professional'noj deyatel'nosti. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii.* 2019; № 4. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2019/04/89145
7. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. Gendernye razlichiya v akademicheskoj i social'noj samo`effektivnosti i koping-strategiyah u sovremennyh rossijskih podrostkov. *Vesti. Moskovskogo universiteta.* Seriya14: Psihologiya. 2006; № 3: 78-85.
8. Shishlova E.`E. *Sociokul'turnyj podhod v professional'noj podgotovke specialistov mezhdunarodnogo profilya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
9. Maddux J.E. Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002; 277-287.


*Статья поступила в редакцию 30.09.23*

УДК 316.66-053.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-215-218

***Shcheglova O.G.,*** *senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute, SSPI (Stavropol, Russia), E-mail: shchegl0va8998@yandex.ru*

**FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY IN THE CONTEXT OF THE PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT.** The article reveals an approach to a problem of determining the status of a foreign language and the level of proficiency in terms of the requirements of the PISA (Programme for International Student Assessment) for testing competence, which is a project of an international program for assessing the educational achievements of students. The main research problem is to analyze testing technology for a thorough diagnosis of the student's language level. A structural diagram of the CEFR has been constructed to determine the level of language proficiency, as well as a diagram of communicative language activity and strategy: reception. The practical significance of the study is that its main provisions and conclusions may be of interest to a wide range of specialists: foreign language teachers of secondary general education, higher education, scientists in the field of professional linguodidactics, cognitive linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics.

*Key words:* **diagnostics, test, competence, criterion, assessment, concept, communicative competence**

***О.Г. Щеглова****, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: shchegl0va8998@yandex.ru*

# ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В статье раскрывается подход к проблеме определения статуса иностранного языка и уровня владения им с точки зрения требований теста PISA (Programme for International Student Assessment) на проверку компетентности, являющегося проектом Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся. Основная задача исследования – проанализировать технологию тестирования для тщательной диагностики языкового уровня обучающегося. Построена структурная схема CEFR для определения уровня владения языком, а также схема коммуникативной языковой деятельности и стратегии – рецепция. Практическая значимость исследования состоит в том, что его основные положения и выводы могут быть интересны широкому кругу специалистов: преподавателям иностранного языка системы среднего общего образования, высшей школы, ученым в области профессиональной лингводидактики, когнитивной лингвистики, психолингвистики, социолингвистики.

*Ключевые слова:* **диагностика, тест, компетенция, критерий, оценка, концепция, коммуникативная компетентность**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы исследования заключается в том, что результаты данной системы оценки нацелены на мониторинг системы образования в целом и оценку персональных результатов учеников, что является одной из национальных целей развития России до 2030 г.

Цель исследования – обосновать важность технологии тестирования, являющейся оценкой достижений учеников, а также направленную на выявление слабых мест в системе школьного образования страны в целом.

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Выявить различия между «первым языком» и «иностранным» или «вторым языком», «иностранным» и «вторым» языком; «изучением языка» и «овладением языком».
2. Дать определение понятию «владеть» иностранным языком.
3. Проанализировать технологию тестирования для тщательной диагностики языкового уровня обучающегося.

Научная новизна исследования заключается в том, что были выявлены необходимые требования в тесте PISA на проверку компетентности, являющегося проектом Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и систематизации коммуникативных языковых компетенций и общих компетенций, показана их роль в развитии иноязычной коммуникации.

Практическая значимость заключается в выявлении особенностей технологии тестирования на уровень владения иностранным языком в контексте Международной программы оценки достижений учащихся.

Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы.

Универсального соглашения по определению иностранного языка не существует. В работе представлен краткий обзор различных определений иностранного языка, одно из которых введено Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) и используется в качестве компонента оценки иностранного языка (FLA).

Первое различие, которое следует учитывать, – это различие между первым языком и иностранным или вторым языком. Первый язык (L1), также иногда называемый родным языком, обычно считается языком, который человек использует в раннем детстве до момента изучения других языков. Но некоторые дети растут, слыша более одного языка с рождения. Такое явление называют «одновременным двуязычием», или «двуязычным овладением первым языком» [1].

Роль возраста в овладении языком широко исследуется и активно обсуждается. Так, границей освоения первого языка обычно считается трехлетний возраст, то есть после того, как сформирована грамматика первого языка. Любые языки, изученные впоследствии, будут считаться вторыми, или иностранными языками. Однако некоторые ученые утверждают, что границы между освоением первого и второго языка не столь четкие [2].

Второе различие, которое является предметом дебатов в области прикладной лингвистики, – это различие между «иностранным» и «вторым» языком. Некоторые лингвистические теории предполагают, что основное различие между ними заключается в условиях, в которых происходит изучение языка. С этой точки зрения иностранный язык относится к языку, который обычно не имеет прямой связи с непосредственным окружением изучающего. Второй же язык, напротив, является языком, с которым обучающийся может легко столкнуться в повседневной жизни [2; 3].

Таким образом, изучающие «второй язык» имеют больше возможностей взаимодействовать с изучаемым языком в своей среде, чем изучающие «иностранный язык».

Однако в нынешнюю эпоху глобализации различие между иностранным и вторым языком не всегда четкое. Например, становятся все более частыми ситуации, в которых студенты взаимодействуют с людьми, не говорящими на их родном языке, а средства массовой информации предоставляют все больше возможностей для практики языковых навыков.

Другое различие касается изучения языка и овладения языком, где изучение языка относится к более сознательному процессу, который происходит в институциональной и учебной среде, тогда как овладение языком относится к постепенному развитию способностей, которые возникают естественным образом в результате использования языка в коммуникативных ситуациях. Однако актуальность этого различия иногда оспаривается, исходя из того, что изучение и освоение языка – это процессы, которые могут происходить в обоих типах условий. Ларсен-Фриман предлагает использовать термин «развитие языка» как способ лучше отразить тот факт, что языковые навыки необязательно развиваются линейно, а могут расти и снижаться со временем [4].

Еще одной обсуждаемой темой является вопрос о том, следует ли рассматривать древние языки так же, как современные иностранные языки. Разработчики школьных программ часто проводят это различие, аргументируя свою точку зрения тем, что они преследуют разные цели. Основной целью современного изучения языка является развитие коммуникативной компетентности, то есть способности взаимодействовать с другими носителями языка соответствующими способами в социальном, образовательном или профессиональном контексте, в то время как преподавание древних языков традиционно фокусируется на лингвистическом анализе, переводе, композиции и чтении как средстве содействия пониманию самого древнего языка, а также современных языков и древних культур [5].

Эти различные цели приводят к дифференциальным критериям оценки (например, Международный бакалавриат [IB], Американский совет по преподаванию иностранных языков [ACTFL]) и разнообразным методам обучения.

Но что же значит «владеть» иностранным языком? Для ответа на данный вопрос был проведен анализ теста по иностранному языку, введенный Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Тест разработан для оценки любого современного языка, официально преподаваемого в школе, кроме основного языка обучения. Одной из его основных целей является повышение качества изучения и преподавания иностранных языков, а также максимальное использование обширного международного опыта в оценке иностранных языков, использование предыдущих исследований, а также уже существующих систем владения иностранным языком.

В частности, тест основан на двух важных концепциях. Первая концепция – это описательная схема CEFR, международно признанная структура для характеристики владения иностранным языком, которая предлагает широкий и всесторонний обзор владения иностранным языком на разных уровнях способностей. В схеме перечислены и описаны общие компетенции, языковые компетенции,

действия и стратегии, необходимые для успешного коммуникативного использования иностранного языка от уровня новичка до высшего уровня владения языком, и определены шесть ключевых уровней владения языком (обозначены A1, A2, B1, B2, C1 и C2), которые могут быть расширены до уровня Pre-A1 и иметь подуровни, например A1.1, A2.1. Шесть уровней владения языком CEFR широко признаны и используются во многих языковых средах и образовательных системах по всему миру.

Вторая концепция представляет собой социокогнитивную модель использования языка, основанную на модели тестирования Вейра (2005), а также ее расширенную версию и реализацию в контексте четырех языковых навыков. Разработчиками этапа письма выступили Шоу и Вейр (2007); этапа чтения – Халиф и Вейр (2009); Тейлор (2011) – этапа говорения; Тейлор и Геранпайе (2013) – этапа аудирования. Это хорошо зарекомендовавшая себя система, которая применялась в самых разных контекстах языковой оценки по всему миру [6; 7].

Отдельные примеры системы применяются в разнообразных контекстах, в том числе в странах Азии, Северной Африке, Европе и Латинской Америке.

Обе концепции поддерживают социально-когнитивный подход к описанию и использованию языка. Схема 1, которая описывает владение иностранным языком, даваемое CEFR, часто трактуется как «социокогнитивная» в том смысле, что она отображает коммуникативную языковую деятельность («социо») и коммуникативные языковые компетенции («когнитивные») [8]. Аналогично социокогнитивная модель рассматривает использование языка как взаимодействие социального фактора (лингвистические требования и требования, необходимые для успешного использования языка), и когнитивного фактора (когнитивные процессы, используемые для успешного использования языка). Хотя CEFR представляет собой в первую очередь описательную схему иностранного языка, социокогнитивная модель представляет собой модель проверки языкового теста, используемую с целью дополнить описание CEFR путем анализа когнитивных процессов, которые поддерживают отдельные языковые навыки (чтение, аудирование, говорение, письмо), подчеркивая роль стратегии метакогнитивного регулирования и описывая, как особенности контекста и задачи, в том числе лингвистические, активируют (или подавляют) определенные когнитивные процессы.

Таким образом, можно сделать вывод, что «владение иностранным языком» является способностью использовать его для эффективного общения. Это требует сочетания коммуникативных языковых компетенций и общих компетенций, которые позволяют изучающему иностранный язык выполнять коммуникативную языковую деятельность (рецепция, производство, взаимодействие и посредничество), включающую один или комбинацию следующих навыков: чтение, аудирование, говорение или письмо, требующих активации соответствующих языковых стратегий.

В соответствии с коммуникативным подходом и CEFR определение владения иностранным языком в PISA охватывает все четыре способа общения (восприятие, производство, взаимодействие, посредничество) и полностью признает, что они являются неотделимыми элементами коммуникативного использования иностранного языка.

В свою очередь, коммуникативные компетенции подразделяются на *лингвистические, социолингвистические и прагматические*. CEFR предлагает иллюстративные дескрипторы, описывающие, как эти компетенции развиваются от начального (A1) до уровня мастерства (C2).

*Лингвистическая компетентность*. Охватывает лексические, синтаксические, фонологические, фонетические и орфографические аспекты знаний и умений языка как системы. Проводится различие между диапазоном языковой компетенции по соответствующим шкалам, охватывающим «общий языковой диапазон» и «лексический диапазон», и контролем по шкалам, характеризующим «грамматическую точность», «лексический контроль», «фонологический контроль» и «орфографический контроль». Такое разграничение призвано привлечь внимание не только к точности (контролю), но и к сложности и широте (диапазону) языковых средств, используемых изучающими иностранный язык.

*Социолингвистическая компетентность*. Относится к знаниям и навыкам, необходимым для успешного общения в социальном контексте (например, знание норм вежливости, норм общения, социокультурных сигналов, использования соответствующего регистра и т. д. по шкале «социолингвистическая адекватность»).

*Прагматическая компетентность* определяется как «знание принципов использования языка, согласно которым сообщения: 1) организованы, структурированы и упорядочены («дискурсивная компетентность»); 2) используются для выполнения коммуникативных функций («функциональная компетентность»); и 3) упорядочены в соответствии с интеракционными и транзакционными схемами («компетентность в области проектирования»)».

Общие компетенции более тесно связаны с факторами внутри человека с точки зрения его знания мира и его способности и/или желания учиться. По существу, они являются нелингвистическими факторами и поэтому не оцениваются в тесте PISA FLA. Тем не менее они не менее важны, поскольку они могут влиять (облегчать или препятствовать) пониманию и общению на иностранном языке, так как они обычно связаны с тем, как люди интегрируют новые знания в свою существующую базу знаний и определяют сходства или различия между иноязычной картиной мира и собственной.

Общие компетенции состоят из четырех компонентов: *декларативное знание, навыки и ноу-хау, экзистенциальная компетентность и способность учиться*. Остановимся на них более подробно.

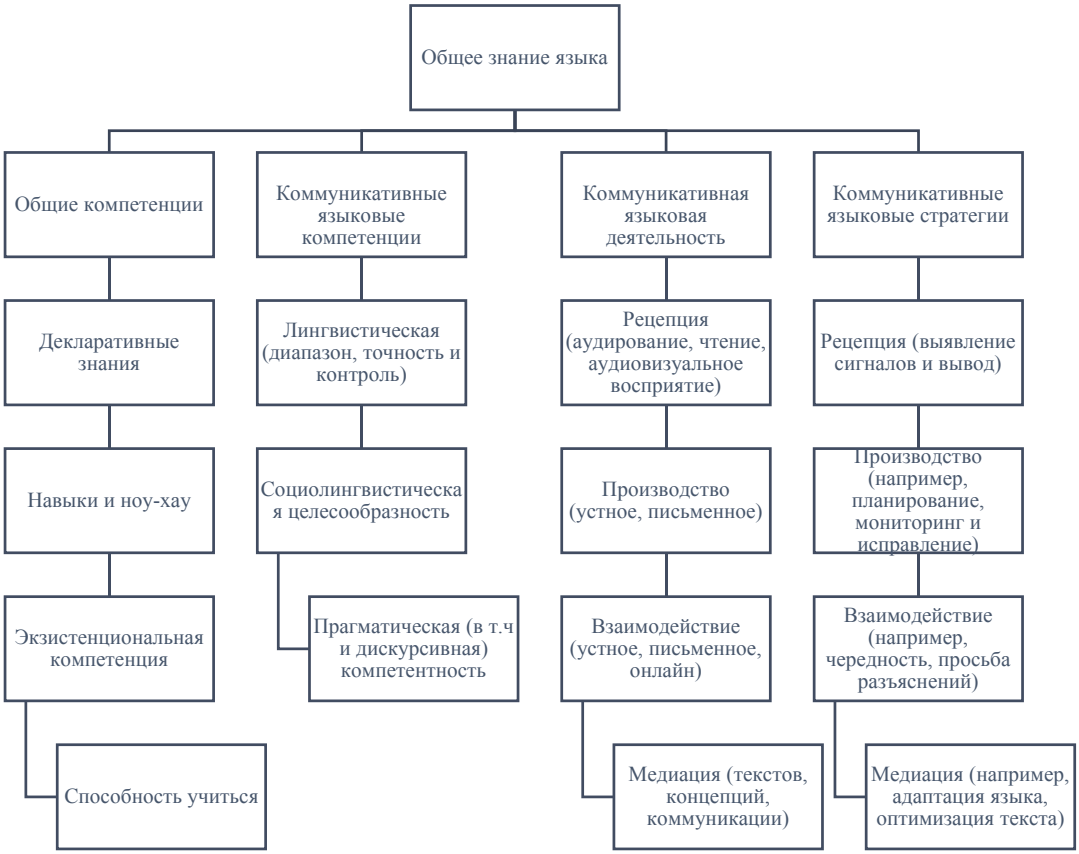



Схема 1. Описательная схема CEFR для определения уровня владения языком

*Декларативное знание* – это «знание о мире», возникающее в результате опыта (эмпирическое знание) и более формального обучения (академическое знание).

*Навыки и ноу-хау* (навыки) подразумевают способность выполнять какую-либо деятельность (например, навык водить машину).

*Экзистенциальная компетентность* – это «сумма индивидуальных характеристик, личностных качеств и установок, которые касаются, например, самооценки и взгляда на других, а также готовности участвовать с другими людьми в социальном взаимодействии». Экзистенциальная компетентность может быть изменена и считается аспектом общих способностей человека.

*Способность учиться* – это «умение или склонность обнаруживать «инаковость» – будь то другой язык, другая культура, другие люди или новые области знаний». Способность к обучению особенно важна для изучения языка.

Именно применение языковых компетенций посредством использования языковых стратегий в контексте коммуникативной языковой деятельности приводит к коммуникативному использованию языка. Иллюстративные шкалы CEFR описывают широкий спектр коммуникативной языковой деятельности пользователя языка и показывают градацию его успеваемости в зависимости от уровня владения CEFR.

Коммуникативная языковая деятельность включает *рецепцию, производство, взаимодействие и посредничество*.

*Рецепция (восприятие) и производство* предполагают одностороннюю коммуникацию, когда один главный участник читает или слушает молча, либо произносит речь или текст. Во многих образовательных или профессиональных контекстах эти типы рецептивной или продуктивной языковой деятельности являются распространенными и играют фундаментальную роль (например, цели обучения и изучения, устные презентации, письменные эссе или отчеты и т. д.). Действия и стратегии рецепции представлены на схеме 2 [8].

*Взаимодействие* предполагает совместное конструирование смысла (или знаний), при котором как минимум два участника попеременно получают и производят информацию в рамках устного или письменного обмена. Взаимодействие – это нечто большее, чем просто сумма составляющих его способов общения, поскольку собеседники не просто разговаривают и слушают друг друга или просто отправляют друг другу текстовые сообщения и читают сообщения друг друга; слушатель так же прогнозирует остальную часть сообщения говорящего и готовит ответ, как и читатель текстового сообщения в двустороннем письменном чате.

*Медиация* – это процесс облегчения общения между двумя или более лицами, которые не могут общаться друг с другом напрямую. Типичные примеры включают письменный и устный перевод с одного языка на другой (межлингвистическое посредничество). Но оно может также происходить в пределах одного и того же языка.

Медиация подразделяется на три типа текста (письменного, слухового или визуального), заключается в передаче кому-либо информации о тексте в любой форме зачастую из-за языковых, культурных или других барьеров. Речь также может идти о передаче письменного, слухового или визуального материала для себя (например, ведение заметок во время урока) или выражении мнения о текстах. Действия здесь включают передачу конкретной информации, объяснение данных, обработку текста, перевод письменного текста в речь, перевод письменного текста в письменной форме, ведение конспектов (лекции, семинары, встречи и т. п.), выражение личностного отклика на творческие тексты (в том числе литературные), анализ и критику творческих текстов (в том числе литературных).

*Опосредование* концепций предполагает предоставление знаний и концепций для тех, кто не может получить к ним прямой доступ самостоятельно. Это типичный способ общения в преподавании, обучении, наставничестве и воспитании детей. Мероприятия включают содействие по взаимодействию со сверстниками; концептуальным разговорам и т. д.

*Посредническое общение* относится к процессу облегчения понимания и формирования успешного общения между пользователями языка, которые могут иметь индивидуальные, социокультурные, социолингвистические или интеллектуальные различия во взглядах. Оно занимается дипломатией, переговорами и разрешением споров. Мероприятия здесь включают содействие многоязычному пространству, выступлениям посредников в неформальных ситуациях (с друзьями и коллегами) и облегчение общения в деликатных ситуациях и разногласиях.

Стратегии медиации связаны с объяснением новой концепции – привязкой к предыдущим знаниям, адаптацией языка, разбивкой сложной информации – и с упрощением/оптимизацией текста.

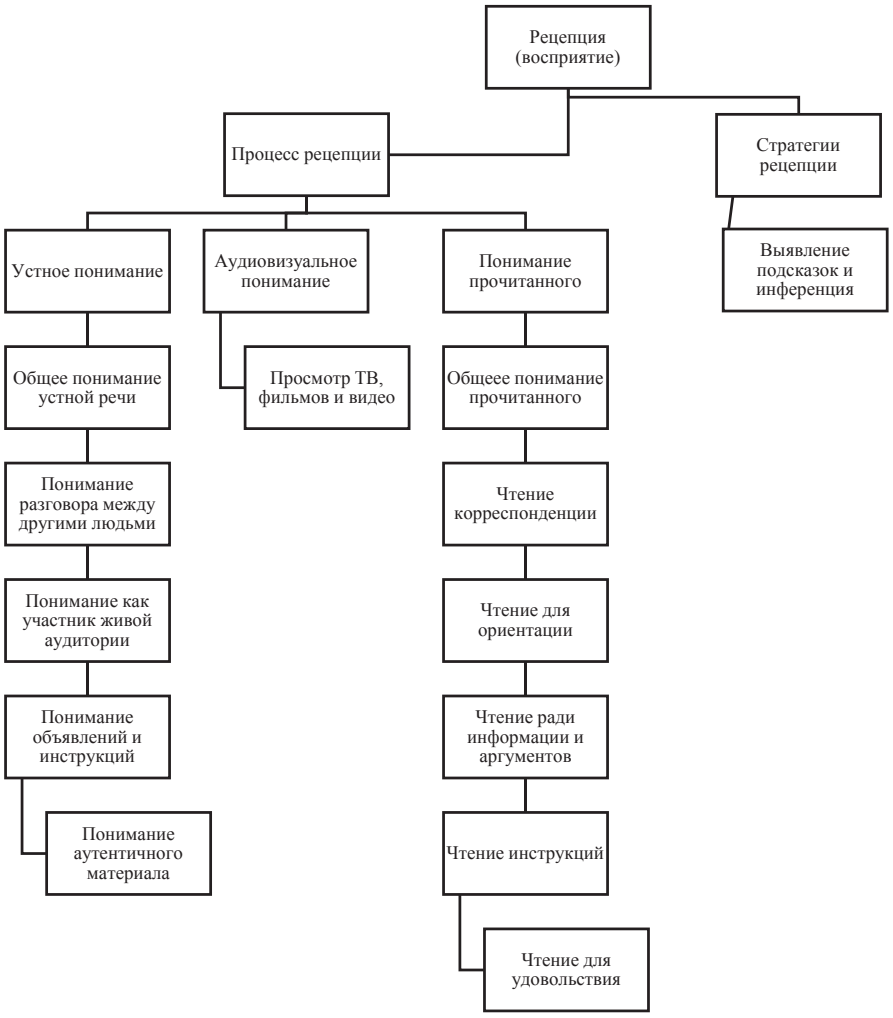



Схема 2. Коммуникативная языковая деятельность и стратегии: рецепция

Цель языкового образования изменяется. Теперь совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям. Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности.

Тест PISA позволяет сделать вывод о том, что в данной работе определение «иностранный язык» имеет как практическое, так и образовательное значение, а итоги тестирования направлены не просто на оценку достижений учеников, а на выявление слабых мест в системе школьного образования страны в целом.

Главное отличие теста PISA заключается в том, что он в первую очередь оценивает возможность обучающихся руководствоваться здравым смыслом и логикой при выполнении нестандартных задач. В этом отношении можно сказать, что PISA следует современным образовательным трендам, ведь способность учеников применять школьные знания в жизни – это важнейший аспект функциональной грамотности и навыков XXI века.

На основе систематической диагностики, технологии тестирования, представленной *двумя структурами: Общеевропейской компетенции владения языком (CEFR) и социально-когнитивной модели Вейра,* параметров состояния обучающегося с непрерывной корректировки его траектории обучения по иностранному языку, происходит развитие языковых способностей от уровня новичка до высшего уровня владения языком.

Библиографический список


1. Moeller A., Catalano T. Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioural Sciences*. Oxford: Pergamon Press, 20015.
2. Littlewood W. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
3. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*. 2014; Vol. 35/3: 243–262. Available at: http://dx.doi.org/10.1093/applin/amt011
4. Lakshmanan U. Child Second Language Acquisition. *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Emerald Group Publishing, Bingley, 2009.
5. Foster-Cohen S. First language acquisition... second language acquisition: What's Hecuba to him or he to Hecuba? *Second Language Research*. 2001; Vol. 17/4: 329–344.
6. Khalifa H., Weir C. Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning. *UCLES*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
7. Weir C. *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Palgrave McMillan, Hampshire, 2005.
8. PISA 2025 *Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, 2024.
9. Леонтьев А.А. Образовательная система «Школа 2100». *Педагогика здравого смысла*. Москва: Баласс, 2003.
10. Carpenter D. Reassessing the Goal of Latin Pedagogy. *The Classical Journal*. 2000.
11. Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U. Charting promises premises and research on content and language integrated learning. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing, 2010.
12. Dugdale E. Lingua Latina, Lingua Mea: Creative Composition in Beginning Latin. *Teaching Classical Languages*. 2011; Vol. 3/1: 1–23.


References


1. Moeller A., Catalano T. Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioural Sciences*. Oxford: Pergamon Press, 20015.
2. Littlewood W. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
3. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*. 2014; Vol. 35/3: 243-262. Available at: http://dx.doi.org/10.1093/applin/amt011
4. Lakshmanan U. Child Second Language Acquisition. *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Emerald Group Publishing, Bingley, 2009.
5. Foster-Cohen S. First language acquisition... second language acquisition: What's Hecuba to him or he to Hecuba? *Second Language Research*. 2001; Vol. 17/4: 329-344.
6. Khalifa H., Weir C. Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning. *UCLES*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
7. Weir C. *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Palgrave McMillan, Hampshire, 2005.
8. PISA 2025 *Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, 2024.
9. Leont'ev A.A. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». *Pedagogika zdravogo smysla*. Moskva: Balass, 2003.
10. Carpenter D. Reassessing the Goal of Latin Pedagogy. *The Classical Journal*. 2000.
11. Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U. Charting promises premises and research on content and language integrated learning. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing, 2010.
12. Dugdale E. Lingua Latina, Lingua Mea: Creative Composition in Beginning Latin. *Teaching Classical Languages*. 2011; Vol. 3/1: 1-23.


*Статья поступила в редакцию 03.10.23*

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-218-221

***Mikheeva M.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department RSUH, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: mikh_maria7@mail.ru.*
***Skudnyakova E.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: elenaskudnakova@gmail.com.*
***Mussaui-Ulianishcheva E.V.****, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*

**LEARNING SPECIAL VOCABULARY USING EDUCATIONAL PODCASTS.** The article considers the problem of effectiveness of training podcasts in the process of learning special vocabulary. Based on the analysis of scientific literature, the methodological properties of teaching podcasts in teaching a foreign language are analyzed; the methodological potential of teaching podcasts that can be used as a means of studying special vocabulary is revealed. It is determined that the use of podcasts is more profitable and effective than using the traditional method in the context of studying and teaching special vocabulary of a foreign language, and also that the use of podcasting technology can increase academic performance and motivation, as well as the level of understanding of special terminology by students, since podcasting provides students with contextual material. The authors come to a conclusion that the use of podcasting technology can increase academic performance and motivation, as well as the level of students' understanding of special terminology, since podcasting provides students with contextual material.

*Key words:* **podcasting technology, educational podcast, foreign language, special vocabulary, lexical unit**

***М.И. Михеева,*** *канд. филол. наук, доц., РГГУ ИАИ, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: mikh_maria7@mail.ru*
***Е.В. Скуднякова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «К.Г. Московский государственный университет технологий и управления имени Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, E-mail: elenaskudnakova@gmail.com*
***Е.В. Муссаui-Ульянищева,*** *канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru*

# ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХ ПОДКАСТОВ

В статье рассмотрена проблема эффективности обучающих подкастов в процессе изучения специальной лексики. На основании анализа научной литературы осуществлено исследование методических свойств обучающих подкастов в обучении иностранному языку; раскрыт методический потенциал обучающих подкастов, которые можно использовать в качестве средства изучения специальной лексики. Определено, что использование подкастов более выгодно и эффективно, чем использование традиционного метода в контексте изучения и преподавания специальной лексики иностранного языка, а также,

что применение технологии подкастинга может повысить успеваемость и мотивацию, а также уровень понимания студентами специальной терминологии, поскольку подкастинг обеспечивает обучающихся контекстуальным материалом. Авторы пришли к выводу о том, что применение технологии подкастинга может повысить успеваемость и мотивацию, а также уровень понимания студентами специальной терминологии, поскольку подкастинг обеспечивает обучающихся контекстуальным материалом.

*Ключевые слова:* **технология подкастинга, обучающий подкаст, иностранный язык, специальная лексика, лексическая единица**

В процессе достижения достаточного уровня специальной языковой подготовки большое значение имеет формирование у будущих специалистов умения работать с иноязычной литературой по полученной специальности. Специалисты отмечают, что для того чтобы читать и понимать специальные тексты, не обращаясь постоянно к словарю, нужно знать примерно 75–85% всех терминов, употребленных в тексте [1]. Основная коммуникативная нагрузка в специальных текстах приходится как на общеупотребительные слова, так и специальную терминологию. Поэтому в процессе изучения специальной лексики в неречевых вузах следует опираться на общеупотребительную лексику и специальную терминологию, которая должна быть усвоена продуктивно.

Однако изучение специальной лексики должно происходить при ознакомлении с этой областью знаний еще до перевода текстов через стимулирование контекстуальной догадки, путем введения ограниченного количества «ключевых» терминов, посредством усвоения студентами основных словообразовательных моделей иностранного языка (далее – ИЯ).

Методологические основы изучения специальной лексики исследуются в научных трудах, посвященных изучению иноязычной лексики, с помощью чтения аутентичных текстов по специальности [2], имитации профессиональной деятельности в ролевой игре [3], различных графических способов предоставления информации с опорой на терминологию текста: таблицы, схемы, карты, профили [4].

Все большее внимание в обучении ИЯ уделяется информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), в том числе одному из видов ИКТ – технологии подкастинга. С технической точки зрения «подкаст» (podcast) – это цифровой медиафайл, или несколько таких файлов, которые распространяются с помощью Интернета для последующего воспроизведения на портативных медиапроигрывателях или персональных компьютерах. По формату подкасты напоминают радиошоу, звуковое представление, интервью, лекции или другие разновидности устного жанра разной тематики. Отметим, что как способ распространения медиафайлов подкастинг возник в 2005 г., а уже через три года коллектив преподавателей и методистов опубликовал основательное исследование возможностей и перспектив применения подкастов в высшей школе [5]. Такая молниеносная реакция в научных кругах подтверждает актуальность использования подкастов в учебных целях. G. Salmon утверждает, что с помощью подкастинга возможно расширение возможностей обучающихся посредством предоставления им инструмента для создания и публикации собственных записей для реальной аудитории, записи и прослушивания замечаний и лекций преподавателей и т. п. [5].

Одной из образовательных областей, в которых использование подкастинга было признано эффективным, стало изучение ИЯ, поскольку использование подкастов в обучении ИЯ демонстрирует преподавателям и студентам обширный выбор дополнительных преимуществ как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Педагогические исследования неоднократно подтверждали значительный потенциал подкастинга в изучении ИЯ, развитии языковых навыков обучающихся, в первую очередь говорения и аудирования. Так, О.Ю. Малушко [6] описывает возможности подкастинга в преподавании и изучении иностранных языков, дает подробную характеристику типичных обучающих подкастов и считает перспективным формировать у студентов с помощью подкастов иноязычную аудитивную компетентность. При этом, по его мнению, в качестве средства обучения подкасты эффективны как инструмент обеспечения обратной связи с преподавателем, однако для ее полноценной реализации необходимо прямое обучение произношению [6].

Б.С. Салин [7] акцентирует внимание на потенциале подкастов развивать у студентов дискурсивные умения, фокусирует свой интерес на использовании подкастов для развития навыков аудирования студентов и предлагает подборку интересных ресурсов для студентов разного уровня.

А.Г. Соломатина [8] на основе подкастов развивает умение говорения и аудирования и предлагает обучать студентов филологических специальностей монологической речи с использованием подкастов.

Д.В. Дмитриев [9], анализируя дидактический потенциал подкастов в обучении ИЯ профессионального направления, утверждает, что их использование при обучении студентов ИЯ в профессиональных целях дает возможность улучшить содержание обучения, усовершенствовать методы и формы организации обучения, повысить научно-методический уровень преподавания и эффективность подачи нового материала, реализовать индивидуальный подход.

Как утверждается в работе Сысоева П.В., Евстигнеева М.Н. [10], подкасты в иноязычном обучении могут быть использованы для увеличения словарного запаса, повышения навыков аудирования, проведения интервью с носителями ИЯ, краткого изложения основных положений лекции (курса), описания домашних заданий и т. д. Однако исследования, посвященные образовательной функции подкастинга, до настоящего времени остаются относительно малоисследованной сферой педагогической деятельности, включающей, как правило, отчеты о пилотных исследованиях и восприятии обучающихся. Поэтому вопрос использования обучающих иноязычных подкастов в процессе изучения специальной лексики нельзя считать основательно изученным.

Цель статьи – рассмотреть проблему эффективности обучающих подкастов в процессе изучения специальной лексики.

Задачи исследования: на основании анализа научной литературы проанализировать методические свойства обучающих подкастов для обоснования целесообразности их использования в обучении ИЯ; раскрыть методический потенциал обучающих подкастов, которые можно использовать в качестве средств изучения специальной лексики.

Методы исследования: для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы анализа и синтеза при изучении научных источников по проблеме изучения специальной лексики с использованием обучающих подкастов.

Научная новизна полученных результатов заключается в предложении и теоретическом обосновании поэтапного изучения специальной лексики с использованием обучающих подкастов.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении потенциала обучающих подкастов в изучении специальной лексики.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы при организации изучения специальной лексики в неязыковом вузе.

**1. Методические свойства обучающих подкастов при изучении иностранного языка**

Подкаст – это аудиофайл (серия файлов) длительностью от нескольких минут до нескольких часов, который можно скачать на компьютер или смартфон и прослушивать в любое удобное для пользователя время. Учитывая цели, они делятся на две группы: 1) материалы, предназначенные для изучения ИЯ; и 2) аутентичные материалы, которые не являются созданными специально для обучения, но которые могут быть использованы в учебных целях.

В зависимости от поставленных задач обучения ИЯ подкасты могут использоваться как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторном (самостоятельном) обучении. При этом можно перечислить различные виды обучающих подкастов:

– по подготовке к экзаменационному аудированию;
– содержащие рекомендации по использованию иноязычной грамматики;
– раскрывающие конкретную тему по ИЯ;
– содержащие рекомендации по изучению лексического материала с объяснением значений слов, словосочетаний, идиом и соответствующими примерами;
– включающие проведение целого занятия по ИЯ и т. п.

Современные исследователи [6; 7] предполагают, что преподавание ИЯ с использованием подкастов может включать в себя широкий спектр учебных материалов: лекции, презентации учащихся, беседы с приглашенным экспертом или лектором, интервью с места событий, дополнительный музыкальный материал, аутентичные ресурсы (беседы на бытовые темы, чтение книг), звуковые фрагменты художественных и документальных фильмов, краткие уроки иностранного языка.

Методисты считают, что подкасты способствуют развитию у обучающихся навыков устной иноязычной речи; дают возможность в интересной форме представлять и прорабатывать незнакомый лексический и речевой материал, формировать социокультурную компетенцию студентов. Подкасты можно использовать не только в качестве материала для выполнения рецептивных упражнений, но и в целях развития навыков иноязычной коммуникации; они помогают выполнять контроль над процессом обучения и тренировать подготовленную заранее или спонтанную устную речь на аудиторном занятии и во время самостоятельной деятельности учащихся [9].

Определено, что одним из основных преимуществ использования подкастов при обучении ИЯ является подлинность и аутентичность учебных материалов. Используя ресурсы подкастинга, студенты овладевают междисциплинарными навыками использования ИЯ в повседневной жизни [4].

Относительно применения технологии видеокастинга как инструмента обучения аудированию исследователи утверждают, что он значительно повышает навыки восприятия иноязычной речи на слух, поскольку изображенные в видеоролике место действия, эмоции и жесты героев, формируют у обучающихся значимые визуальные стимулы для говорения на ИЯ [6].

Методисты характеризуют преимущества использования подкастов преподавателями ИЯ и замечают, что подкаст дает возможность охватить основы, не тратя время на занятия. Простое предоставление фактов урока в подкасте освобождает сам урок для более детальной работы или, наоборот, – может предоставить дополнительные детали, отводящие некоторых учащихся в другие

направления, которые не могут содержать простой урок. Материалы подкаста портативны, удобны в использовании и доступны. Студент может контролировать темп подачи информации (например, нажав кнопку пауза).

Подкасты можно прослушивать многократно, полностью или отрывками. Плюсом является и то, что с помощью подкастов контактное время со студентами в аудитории используется более интерактивно, а подготовительная работа выполняется за пределами аудитории. К примеру, студентов можно попросить прослушать материал дома, чтобы подготовиться к дискуссиям в классе. Кроме того, студент привыкает к тому, как звучит аутентичный английский язык, включая особенности произношения звуков, ударения, расстановки логической паузы, интонации, использования сленговых выражений, сокращения слов и т. д.

Еще одним неоспоримым преимуществом является то, что в подкастах звучит современный язык, что дает возможность запоминать полезные фразы и употреблять их потом уверенно в своей речи. Также студент привыкает к разным акцентам в английском языке. Наконец тренируется концентрация внимания (ведь 80–90% информации человек воспринимает благодаря зрительному анализатору, поэтому бывает сложно слушать аудиозапись без картинки) [5]. Таким образом, работа с подкастами значительно удобнее в сравнении с печатными изданиями, так как подкасты предоставляют возможность экономии времени при подготовке к занятию как для обучающихся, так и для преподавателей (часть текстов представлена в дидактизированной форме, т. е. предлагается со сформированными словарями, разработанными к текстам вопросами и заданиями, скриптом); использовать более широкий спектр изданий. При этом регулярное аудирование текста подкаста, адаптированного к уровню обучающегося воспринимать ИЯ, оказывает позитивное воздействие на остальные умения и навыки: общую грамотность и способность не только понимать услышанное, но и формировать высказывания на ИЯ.

В процессе обучения ИЯ возможно максимальное раскрытие возможностей технологии подкастинга, поскольку язык как средство передачи информации в данном контексте является одновременно объектом изучения [4]. Использование подкастов в обучении ИЯ способствует повышению мотивации к изучению ИЯ; наличию выбора при отборе языкового материала; формированию навыков аудирования и способности воспринимать ИЯ с различными акцентами и интонациями; усовершенствованию навыков говорения [3].

Таким образом, обучающие подкасты позволяют решить ряд методических задач, среди которых – формирование и усовершенствование грамматических навыков, навыков аудирования, произношения и понимания ИЯ на слух, расширение и обогащение словарного запаса, развитие умений говорения и письма.

Методисты [3] утверждают, что оптимальная схема работы с иноязычным обучающим подкастом может включать следующие этапы:

1) этап первичного прослушивания;

2) этап прослушивания с одновременным чтением скрипта;

3) чтение скрипта (при необходимости);

4) этап работы с новым словарем;

5) этап прослушивания подкаста без чтения скрипта.

В зависимости от уровня сложности подкаста и уровня владения студентами ИЯ каждый из перечисленных этапов при необходимости может быть продублирован. В целях контроля понимания текста подкаста преподавателем могут быть использованы такие задания, как ответы на вопросы, обсуждение услышанного в парах и группах, задание на создание собственных подкастов для развития творческих способностей и коммуникативной компетенции.

**2. Анализ методических аспектов изучения специальной лексики с использованием обучающих подкастов**

Изучение специальной лексики (далее – СЛ) с использованием обучающих подкастов предусматривает работу студентов на учебной платформе в сети Интернет с размещенными на ней преподавателем обучающими подкастами и разработанными к ним упражнениями.

Известно, что студенты, изучающие ИЯ, характеризуются различным уровнем языковой подготовки, поэтому отбор специальной терминологической лексики для создания подкастов и ее адаптация являются для преподавателя сложной задачей.

Обучение будет эффективным, если будет основываться, в частности, на принципах мотивации и новизны. Именно использование технологии подкастинга в обучении позволяет реализовывать указанные принципы, поскольку подкасты, размещенные на соответствующих сервисах в сети Интернет, постоянно обновляются и пополняются, что позволяет отслеживать новые тенденции развития в сфере выбранной студентами специальности.

В связи с этим преподавателю желательно научиться не просто использовать уже существующие методические материалы, но и отбирать подкасты из предложенных директорий подкастов, разрабатывать к ним упражнения, изменять, дополнять и совершенствовать учебный материал [6]. В том случае, когда учебный контент вызывает у студента профессиональный интерес, это обеспечит успешность работы по формированию соответствующих профессионально ориентированных иноязычных умений и навыков.

При создании подкастов для изучения СЛ следует обратить внимание на значимость междисциплинарных связей: недопустимо преподавать ИЯ в отрыве от профильных дисциплин. Нередко темой специализированных материалов являются сообщения об инновационных явлениях в профессиональной сфере студентов, технологических новинках и научных открытиях.

Поэтому учебная работа с таким контентом предполагает необходимость тесного сотрудничества преподавателей ИЯ и специальных дисциплин, которое, как правило, осуществляется в форме студенческих научно-практических конференций, на которых студенты представляют доклады, подготовленные на основе подобных аутентичных материалов (на русском и иностранном языках).

Перед началом проведения обучения необходимо также решение отдельных организационных моментов: преподаватель должен ввести студентов в курс дела, очертить цели и задачи обучения, ознакомить студентов с методическими возможностями технологии подкастинга, обосновать целесообразность изучения СЛ с ее помощью, зарегистрировать пользователей на сервисе подкастов.

Обучение проходит в режимах аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов с привлечением сервиса подкастов, на котором размещаются отобранные иноязычные подкасты и задания к ним. Работая с сервисом, студенты выполняют упражнения на проработку новых общеупотребительных и узкоспециальных лексических (терминологических) единиц (ЛЕ). В рамках самостоятельной внеаудиторной работы студенты записывают свои высказывания (учебные подкасты) с помощью программы аудиозаписи и публикуют их на сервисе подкастов.

Важным методическим инструментом является обоснование этапов изучения СЛ посредством обучающих подкастов.

Разделяя мнение *Л.Е. Алексеевой* [2] о выделении этапов, предлагаем этапы изучения СЛ студентов рассматривать в следующей последовательности с учетом специфики профессионально ориентированной лексики и использования обучающих подкастов.

На первом этапе (до прослушивания подкаста) студенты знакомятся с терминами по изучаемой теме. Преподавателем дается описание или толкование СЛ на ИЯ, на начальном этапе обучения – прямой перевод на русский язык. Этот этап характеризуется тщательной отработкой новой специальной лексики, которая может быть либо сложной, либо необычной для понимания студентов, которым иногда непросто дать правильное толкование терминов. Поэтому с целью облегчения работы со СЛ можно обратить их внимание на следующие моменты: интернациональность специальной лексики; способы словообразования; синонимию терминов; антонимию терминов.

На этапе прослушивания подкаста уже проходит работа с профессионально ориентированным текстом подкаста. В подкасте выделяют термины и фразеологизмы, которые закрепляются на этапе после прослушивания подкаста. Обращается внимание на сочетаемость терминов в тексте (наличие определений, сочетаемость глагола с существительными). При работе с диалогом на профессиональную тему целесообразно акцентировать внимание на используемых разговорных или устойчивых выражениях. Происходит аналитическое прослушивание подкаста с подробной проработкой лексического и грамматического аспектов.

На этапе после прослушивания подкаста выполняются следующие задачи: закрепление новых ЛЕ и терминов, обсуждение подкаста (ответы на вопросы, требующие знания терминов подкаста; задачи на определение достоверности информации по подкасту). На этом этапе возможно моделирование профессиональной деятельности с использованием разных игровых технологий, ролевых и деловых игр.

Усвоение СЛ, как правило, вызывает у студентов затруднения, в связи с чем рассмотрим способы активизации СЛ после прослушивания подкаста. На этапе активизации СЛ предполагается, что студенты уже знакомы с некоторым объемом терминологии по определенной теме. На этапе закрепления используются самые разные упражнения, связанные с усвоением значения, формы и употребления СЛ [3].

Поскольку слова (их форма и значение) усваиваются благодаря ситуативной отнесенности и необходимости их использования для выражения собственных мыслей, первичная тренировка в использовании новой СЛ после ее представления при слушании подкаста происходит в условно-коммуникативных упражнениях (на имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию) [3].

Подводя итоги, предоставим студентам следующие рекомендации. Для улучшения навыков понимания СЛ необходимо:

1. Ежедневное прослушивание иноязычных подкастов в течение 10–15 мин. для повышения уровня владения ИЯ и расширения словарного запаса.

2. При наличии большого количества бесплатных подкастов для нахождения интересующей темы использовать поиск в архивах подкастов.

3. При нахождении нужного контента необходимо неоднократное прослушивание подкаста с одновременным сосредоточением на СЛ, что поможет ее запомнить и одновременно улучшит навыки слушания.

Таким образом, подкаст является эффективным техническим средством обучения ИЯ в целом и СЛ в частности, что позволяет в комплексе решать задачи иноязычного образования. Обучающие подкасты создают условия для эффективного формирования лексических навыков. Так, в процессе изучения специальной лексики обучающий подкаст способствует решению таких задач, как

1) расширение пассивного и потенциального словарного запаса; 2) осуществление справочно-информационной поддержки (автоматические словари, программы подбора синонимов, антонимов).

Многочисленные исследования подкастинга, рассмотренные в этой статье, ясно показывают, что использование подкастов более выгодно и эффективно, чем использование традиционного метода в контексте изучения и преподавания специальной лексики иностранного языка, а также, что применение технологии подкастинга может повысить успеваемость и мотивацию, а также уровень понимания студентами специальной терминологии, поскольку подкастинг обеспечивает обучающихся контекстуальным материалом.

Библиографический список


1. Польская С.С. Обучение специальной лексике как аспект преподавания языка профессии (на материале экономической терминологии английского языка). *Филологические науки в МГИМО*. 2009; № 37 (52): 154–163.
2. Алексеева Л.Е. *Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку.* Курс лекций: методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2007.
3. Незговорова С.Г., Кирсанова Е.М. Индивидуальные стратегии освоения лексики в процессе изучения английского языка как языка профессии. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки.* 2020; Выпуск 4 (837): 161–172.
4. Жданько О.И. Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции студентов неязыкового вуза. *Дискуссия. Политематический журнал научных публикаций.* 2011; № 8 (16): 80–83.
5. Salmon G., Edirisingha P. *Podcasting for Learning in Universities.* McGrawHill: Open University Press, 2008.
6. Малушко Е.Ю. Подкасты: преимущества и сложности применения в обучении иностранному языку. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.* 2011; № 13: 347–349.
7. Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку. *Современные проблемы науки и образования.* 2010; № 4: 91–93.
8. Соломатина А.Г. Учебные подкасты как средство развития умений говорения и аудирования учащихся. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2011; № 3 (95): 102–104.
9. Дмитриев Д.В., Мещеряков А.С. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.* 2014; № 3 (31): 192–199.
10. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2009; № 6: 8–11.


References


1. Pol'skaya S.S. Obuchenie special'noj leksike kak aspekt prepodavaniya yazyka professii (na materiale `ekonomicheskoj terminologii anglijskogo yazyka). *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2009; № 37 (52): 154-163.
2. Alekseeva L.E. *Metodika obucheniya professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku.* Kurs lekcij: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2007.
3. Nezgovorova S.G., Kirsanova E.M. Individual'nye strategii osvoeniya leksiki v processe izucheniya anglijskogo yazyka kak yazyka professii. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2020; Vypusk 4 (837): 161-172.
4. Zhdan'ko O.I. Formirovanie professional'no orientirovannoj leksicheskoj kompetencii studentov neyazykovogo vuza. *Diskussiya. Politematicheskij zhurnal nauchnyh publikacij.* 2011; № 8 (16): 80-83.
5. Salmon G., Edirisingha P. *Podcasting for Learning in Universities*. McGrawHill: Open University Press, 2008.
6. Malushko E.Yu. Podkasty: preimuschestva i slozhnosti primeneniya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki.* 2011; № 13: 347-349.
7. Salin B.S. Nekotorye aspekty ispol'zovaniya podkastov v obuchenii anglijskomu yazyku. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2010; № 4: 91-93.
8. Solomatina A.G. Uchebnye podkasty kak sredstvo razvitiya umenij govoreniya i audirovaniya uchaschihsya. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011; № 3 (95): 102-104.
9. Dmitriev D.V., Mescheryakov A.S. Podkasty kak innovacionnoe sredstvo obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki.* 2014; № 3 (31): 192-199.
10. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Tehnologii Veb 2.0: Social'nyj servis podkastov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2009; № 6: 8-11.


*Статья поступила в редакцию 01.10.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-221-224

***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: passikhat05@mail.ru*
***Idrisova P.G.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
***Murzayeva D.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

**INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) APPLICATION IN THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING PROCESS.** Based on the reflection of their own pedagogical experience and the special literature analysis, the authors identify the most characteristic features of using information and communication technologies (ICT) in the training process of future foreign language teachers. For this purpose, some research tasks are consistently implemented. Firstly, the advantages of such technologies in stimulating students' cognitive interests and educational motivation terms are considered. Then the possibilities provided by ICT in the organization of educational activities various forms are explored. Further, the main types of training sessions are determined, allowing the maximum realization of these opportunities. Problems that may arise during the widespread use of infocommunication technologies in training of future teachers of a foreign language are identified and ways to minimize their negative impact are demonstrated. The authors of the article conclude that among the didactic possibilities of using infocommunicative technologies in the educational environment in the process of teaching a foreign language, the following can be especially noted: the possibility of more effective actualization of the goals and objectives of classes; creation of text, graphic, audio and video content by means of an online environment; practical implementation of interactivity in the classroom due to the capabilities of the virtual environment; the ability to differentiate in an individual mode to use various educational materials in accordance with the needs of students and the level of formation of their competencies in the field of language.

*Key words:* **higher education, information and communication technologies in higher education, training of future teachers of foreign language, improving process of training future teachers of foreign language, student, teacher**

***П.Д. Абдурахманова,*** *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
***П.Г. Идрисова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
***Д.М. Мурзаева,*** *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

# ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОКОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На основе рефлексии собственного педагогического опыта и анализа специальной литературы, авторы выявляют наиболее характерные черты процесса использования инфокоммуникативных технологий (ИКТ) в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Для этого последовательно реализуются некоторые научно-исследовательские задачи. Во-первых, рассматриваются преимущества подобного рода технологий в плане стимулирования познавательных интересов и учебной мотивации студентов. Затем исследуются возможности, предоставляемые ИКТ при организации различных форм учебной деятельности. Далее определяются основные виды учебных занятий, позволяющие максимально реализовать указанные возможности. В статье изложены выявленные проблемы, которые могут возникнуть в ходе широкого использования инфокоммуникативных технологий при подготовке будущих учителей ИЯ и демонстрируются пути минимизации их негативного влияния. Авторы статьи делают вывод о том, что среди дидактических возможностей применения инфокоммуникативных технологий в образовательной среде в процессе преподавания иностранного языка можно особо отметить следующие: возможность более эффективной актуализации целей и задач занятий; создание средствами онлайн-среды визуализации и интеграции текстового, графического аудио- и видеоконтента; практическая реализация интерактива на занятиях за счет возможностей виртуальной среды; возможность дифференцированно в индивидуальном режиме использовать различные учебные материалы в соответствии с потребностями студентов и уровнем сформированности их компетенций в области языка.

*Ключевые слова:* **высшее образование, инфокоммуникационные технологии в высшем образовании, подготовка будущих учителей иностранного языка, совершенствование процесса подготовки будущих учителей иностранного языка, студент, преподаватель**

Актуальность темы, рассматриваемой на страницах настоящей статьи, определяется тремя объективными тенденциями, фиксирующимися на современной стадии развития человеческого общества и, в частности, образовательной системы [1–15].

Во-первых, наблюдается существенное усиление процессов международной интеграции [1, с. 39]. Оно, в свою очередь, ведёт к росту спроса на профессионалов, способных осуществлять эффективную коммуникацию на иностранных языках. Соответственно, необходимой представляется модернизация подготовки педагогических работников, специализирующихся в данной области [2, с. 20].

Вторая тенденция сводится к тому, что в последние десятилетия образовательная практика подтвердила эффективность широкого применения инфокоммуникативных технологий (ИКТ) для обучения специалистов по программам высшего образования (И.Э. Королюк, А.Н. Лунев, Н.М. Полевая, Н.Б. Пугачева, В.В. Ситникова).

Ввиду интенсивного совершенствования таких технологий современная педагогика должна сосредоточиться на интенсивных поисках новых приёмов и методов иноязычной подготовки, способствующих достижению обучающимися высокого уровня предметных, метапредметных и личностных результатов [3, с. 417].

Третья во многом связана с предыдущей. Разработка темы использования цифровых технологий в образовательном процессе привела к тому, что сегодня отчётливо просматривается смещение акцента с его компьютеризации в сторону создания виртуальной онлайн-среды, участниками которой являются все субъекты образовательных отношений (М. Джуньент, З.С. Сейдаметова, Г. Себриан).

Массовый переход вузов на реализацию дистанционных форм обучения в связи с пандемией COVID–19 доказал результативность её применения как средства реализации последних (С.А. Дерябина, Т.А. Дьякова, С.В. Нотова, И.А. Подосенова). Но генерация такой среды, конечно, позволит оптимизировать и аудиторную работу [4, с. 59].

Использование преимуществ реализации данной тенденции в сторону смещения акцента с компьютеризации в направлении создания виртуальной онлайн-среды предполагает организацию виртуального иноязычного педагогического взаимодействия. Последнее выступает механизмом включения будущих учителей иностранного языка в процесс профессиональной подготовки, их развития как языковых личностей и профессионалов [5, с. 5–6].

В таких условиях целесообразным представляется широкое использование возможностей ИКТ. В первую очередь следует обратиться к следующим инструментам:

– социальные сети;
– образовательные сервисы [6, с. 15].

Пользуясь ими, будущие профессионалы интересующего нас профиля получат возможность изучать иностранный язык и применять его в естественной среде при минимизации стрессогенных факторов [7, с. 181].

Всё вышеизложенное актуализировало выбора темы исследования.

Цель исследования состоит в выявлении наиболее характерных черт процесса применения инфокоммуникативных технологий по ходу профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Задачи, которые ставят перед собой авторы для её достижения, формулируются следующим образом:

– рассмотреть преимущества этих технологий в плане стимулирования познавательных интересов и учебной мотивации студентов;
– исследовать возможности, предоставляемые ИКТ при организации различных форм учебной деятельности;
– определить виды занятий, позволяющие максимально реализовать указанные возможности;
– выявить проблемы, могущие возникнуть в ходе широкого использования инфокоммуникативных технологий при подготовке будущих учителей ИЯ, а равно – пути их решения.

Для решения этих задач применялись следующие методы: рефлексия собственного педагогического опыта авторов и анализ ряда наименований специальной литературы, посвящённой соответствующей проблеме.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней были изучены основные возможности, предоставляемые инфокоммуникативными технологиями в ходе реализации различных организационных форм учебной деятельности.

Теоретическая значимость сводится к исследованию преимуществ, присущих таким технологиям в плане стимулирования познавательных интересов и мотивации студентов.

Практическая значимость состоит в определении конкретных видов занятий, позволяющих максимально реализовать преимущества ИКТ.

Широкий спектр аутентичных материалов, доступных в виртуальной онлайн-среде, включает следующие типы контента:

– текстовая информация;
– графика, в том числе анимированная;
– видеоматериалы;
– аудиозаписи [3, с. 419].

Подобное разнообразие может существенно повысить учебную мотивацию будущих специалистов в области преподавания ИЯ. Достигается это за счёт свободы в выборе конкретных материалов и стилей усвоения образовательных программ [1, с. 40].

Кроме того, используемые таким образом аутентичные ситуации погружают обучающихся в реальную языковую среду. Тем самым активизируется их познавательная активность. Студенты получают дополнительную мотивацию к поиску актуальной информации на интернет-ресурсах, формируют собственную цифровую культуру (М. Джуньент, Н.М. Полевая, Н.Б. Пугачева, Г. Себриан, В.В. Ситникова, Е.А. Телешова, Т.В. Юдина). У будущих учителей иностранного языка задействуются все каналы восприятия, чему способствует использование как абстрактных моделей, так и наглядных образов [5, с. 6].

Использование ИКТ позволяет педагогу высшей школы реализовать большой арсенал возможностей. К таковым мы можем отнести:

– более точное выделение конкретных аспектов учебных занятий, соответствующих поставленным целям и задачам;
– свободное комбинирование текстового, графического аудио- и видеоконтента [7, с. 179];
– расширение доступа к аутентичным материалам (А.В. Клочков, Э.Ю. Новикова, Л.М. Орбодоева, В.В. Ситникова, Е.А. Телешова, Т.В. Юдина);
– поддержка обратной связи с обучающимися в виртуальной онлайн-среде;
– наиболее полный учёт индивидуальных особенностей студентов [6, с. 16];
– доступ к актуальной информации из стран изучаемого языка;
– адаптационный характер использования учебных материалов, позволяющий максимально учитывать потребности целевой группы и цели обучения [2, с. 27].

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка с широким использованием инфокоммуникационных технологий применим ряд видов занятий. Рассмотрим их (табл. 1).

Охарактеризованные выше виды учебных занятий, реализуемые с широким использованием преимуществ инфокоммуникационных технологий, с большой вероятностью позволят:

– активизировать познавательную деятельность будущих учителей ИЯ;
– мотивировать их к поиску актуальной информации на интернет-ресурсах;
– интенсифицировать процесс развития цифровой культуры;
– задействовать все каналы восприятия информации [10, с. 56].

При этом преподавателям, сотрудникам методических служб и администрации вузов всегда следует помнить: применение ИКТ не должно превращаться в

Таблица 1

Виды учебных занятий, позволяющих максимально использовать преимущества ИКТ

| Вид | Роль ИКТ |
|---|---|
| Интегрированное занятие | Используются для ознакомления с сайтами, содержащими контент на изучаемом языке, посвящённый различной тематике (география, история, литература, социология, педагогика, политика). В дальнейшем могут быть использованы для выполнения предлагаемого задания и написания отзыва на содержание сайта [2, с. 26] |
| Проектное занятие | При помощи ИКТ обучающиеся разрабатывают предложенные им темы и презентуют конечный продукт на изучаемом языке |
| Международные конференции, форумы и проекты | Рассматриваемые технологии применяются будущими учителями при работе над статьями и подготовке выступлений на иностранном языке [8, с.107–108] |
| Поисковое занятие | В связи со спецификой данной формы организации учебной деятельности ИКТ могут применяться для доступа к различным интернет-ресурсам, поиска информации, её сравнительно-сопоставительного анализа, обобщения и подготовки отчётов о проделанной работе (А.Б. Гулиянц, М. Джуньент, Л.В. Новикова, Н.Б. Пугачева) |
| Мультимедийная лекция | Используются при изучении материалов страноведческого, культурологического и литературоведческого характера [9, с. 15] |
| Коммуникативное занятие | Различные мессенджеры могут применяться в целях коммуникации с носителями изучаемого языка, тем самым активизируются умения диалогической и монологической речи будущих педагогов [10, с. 54] |
| Виртуальные экскурсии в страны изучаемого языка | Преимущества ИКТ позволяют познакомить учащихся с географическими особенностями, реалиями, обычаями таких стран |
| Традиционное занятие | Применяются в целях предъявления новой информации, отработки изучаемого материала, повторения пройденного, а также обобщения и систематизации знаний [8, с. 108] |

самоцель. Формы работы, подразумевающие их широкое применение, необходимо привести в соответствие с конкретными целям и задачами учебно-воспитательного процесса [11, с. 24].

Рассмотрев преимущества ИКТ при организации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы будущих учителей, следует также указать, что, планируя их использование, необходимо принимать во внимание вероятность возникновения ряда проблем [11, с. 27]. К последним относятся:

– минимализация реальной коммуникации между участниками образовательных отношений (А.В. Гизатуллина, Е.И. Пассов, О.В. Шатунова);

– возможный доступ будущих учителей иностранного языка к сетевым ресурсам, которые не соответствуют учебным целям [7, с. 187].

Снижению соответствующих рисков с определённой вероятностью будет способствовать соблюдение следующих принципов:

– активности и интерактивности [9, с. 16];
– наглядности [12, с. 218];
– прочности результатов обучения [13, с. 136];
– систематичности [13, с. 140];
– сознательности [12, с. 219];
– научности [4, с. 62].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в настоящее время развитие отечественной системы высшего образования и, в частности, подготовки будущих учителей иностранного языка, в основном определяют три тенденции.

Первая – существенное усиление процессов международной интеграции. Оно, в свою очередь, ведёт к росту спроса на профессионалов, способных осуществлять эффективную коммуникацию на иностранных языках. Соответственно, необходимой представляется модернизация подготовки педагогических работников, специализирующихся в данной области.

Вторая – подтверждённая эффективность широкого применения инфокоммуникативных технологий (ИКТ) для обучения специалистов по программам высшего образования.

Третья – смещение акцента с компьютеризации учебно-воспитательного процесса в сторону создания виртуальной онлайн-среды, участниками которой являются все субъекты образовательных отношений.

В подобных условиях целесообразным представляется широкое использование возможностей ИКТ.

ИКТ существенно облегчают доступ участников образовательного процесса к широкому спектру аутентичных материалов, что может существенно повысить учебную мотивацию будущих специалистов в области преподавания ИЯ. В целом это достигается это за счёт свободы в выборе конкретных материалов и стилей усвоения образовательных программ.

Используемые таким образом аутентичные ситуации погружают обучающихся в реальную языковую среду. Тем самым активизируется их познавательная активность. Студенты получают дополнительную мотивацию к поиску актуальной информации на интернет-ресурсах, формируют собственную цифровую культуру.

Тем самым будущих учителей иностранного языка задействуются все каналы восприятия, которые, по мнению учёных, способствуют более эффективному запоминанию информации, особенно это актуально в процессе обучения иностранному языку.

Широкое применение инфокоммуникативных технологий позволяет педагогу высшей школы реализовать большой арсенал возможностей.

Среди дидактических возможностей применения инфокоммуникативных технологий в образовательной среде в процессе преподавания иностранного языка можно особо отметить следующие:

– возможность более эффективной актуализации целей и задач занятий;

– создание средствами онлайн-среды визуализации и интеграции текстового, графического аудио- и видеоконтента;

– практическая реализация интерактива на занятиях за счет возможностей виртуальной среды;

– возможность дифференцированно, в индивидуальном режиме использовать различные учебные материалы в соответствии с потребностями студентов и уровнем сформированности их компетенций в области языка.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка с широким использованием инфокоммуникационных технологий применимы следующие виды занятий:

– вебинар;

– семинарское занятие на основе представления в виртуальной среде разработанных студентами проектов на иностранном языке;

– участие студентов в онлайн конференциях различного уровня;

– мультимедийная лекция;

– проведение в рамках вебинаров виртуальных экскурсий в страны изучаемого языка.

При этом преимущества инфокоммуникативных технологий, применяемых в рамках онлайн-среды, могут быть с успехом реализованы также в ходе традиционных занятий, в которых будут интегрированы вышеописанные элементы учебного процесса.

В то же время, как показал наш собственный опыт преподавания иностранного языка, а также опыт коллег, необходимо принимать во внимание вероятность возникновения проблем, связанных с уменьшением реальной, непосредственной коммуникации между участниками образовательных отношений и возможного доступа будущих учителей иностранного языка к нежелательным сетевым ресурсам.

Библиографический список


1. Годин В.В., Терехова А.Е. Современный опыт цифровизации образования. *Вестник университета.* 2021; № 4: 37–43.
2. Карпова Е.Г. Цифровизация высшего образования в контексте глобализационных процессов. *Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий).* 2022; № 4 (57): 20–28.
3. Раздобарова М.Н., Калиниченко Э.Б., Иванова Л.М. Контент интегрированное обучение как перспективная форма организации языкового образовательного процесса в вузе. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2023; № 1 (215): 415–421.
4. Молчанова И.И., Макушкин С.А., Серикова Н.А. Проектно-цифровая деятельность как средство формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 59–62.
5. Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 5–7.

6. Черничкина Е.К., Подгорская О.Н., Резник Т.П. Интегративная модель иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2019; № 6 (139): 14–17.
7. Сафонова В.В. Переводческая образованность как неотъемлемое качество преподавателя университета XXI века. *Вестник Московского университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021; № 2: 176–188.
8. Поршнева Е.Р. Практико-ориентированная выпускная квалификационная работа в профессиональной подготовке будущих переводчиков (уровень бакалавриата). *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики.* 2021; № 3: 103–114.
9. Васина Е.А. Проектно-ориентированное обучение синхронных переводчиков-китаистов в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 13–16.
10. Мальцева Т.В. К вопросу о методическом обеспечении ролевых и деловых игр. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2018; № 1 (29): 53–58.
11. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе. *Высшее образование в России.* 2021; Т. 30; № 5: 21–31.
12. 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.
13. 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.
14. Ростовцева П.П. Интерактивные методы обучения как способы повышения эмоционального интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 288–290.
15. Авдеева Е.Л., Жердева О.Н., Шелкова С.В., и др. *Лингводидактические, психолого-педагогические аспекты преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики*. Москва, 2019.

References

1. Godin V.V., Terehova A.E. Sovremennyj opyt cifrovizacii obrazovaniya. *Vestnik universiteta.* 2021; № 4: 37-43.
2. Karpova E.G. Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya v kontekste globalizacionnyh processov. *Vestnik BIST (Bashkirskogo instituta social'nyh tehnologij).* 2022; № 4 (57): 20-28.
3. Razdobarova M.N., Kalinichenko `E.B., Ivanova L.M. Kontent integrirovannoe obuchenie kak perspektivnaya forma organizacii yazykovogo obrazovatel'nogo processa v vuze. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2023; № 1 (215): 415-421.
4. Molchanova I.I., Makushkin S.A., Serikova N.A. Proektno-cifrovaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya cifrovoj kompetentnosti studentov gumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 59-62.
5. Agal'cova D.V., Val'kova Yu.E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta dlya prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 5-7.
6. Chernichkina E.K., Podgorskaya O.N., Reznik T.P. Integrativnaya model' inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 6 (139): 14-17.
7. Safonova V.V. Perevodcheskaya obrazovannost' kak neot`emlemoe kachestvo prepodavatelya universiteta HHI veka. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2021; № 2: 176-188.
8. Porshneva E.R. Praktiko-orientirovannaya vypusknaya kvalifikacionnaya rabota v professional'noj podgotovke buduschih perevodchikov (uroven' bakalavriata). *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2021; № 3: 103-114.
9. Vasina E.A. Proektno-orientirovannoe obuchenie sinhronnyh perevodchikov-kitaistov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 13-16.
10. Mal'ceva T.V. K voprosu o metodicheskom obespechenii rolevyh i delovyh igr. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2018; № 1 (29): 53-58.
11. Sysoev P.V. Podgotovka pedagogicheskih kadrov k realizacii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2021; T. 30; № 5: 21-31.
12. 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.
13. 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.
14. Rostovceva P.P. Interaktivnye metody obucheniya kak sposoby povysheniya `emocional'nogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 288-290.
15. Avdeeva E.L., Zherdeva O.N., Shelkova S.V., i dr. *Lingvodidakticheskie, psihologo-pedagogicheskie aspekty prepodavaniya inostrannogo yazyka s uchetom vyzovov sistemy obrazovaniya v `epohu cifrovoj `ekonomiki*. Moskva, 2019.

*Статья поступила в редакцию 07.10.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-224-226

***Grudninskaya T.V.,*** *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, Nevinnomyssk, Head of Department of Vocational Education (College), Korolyov Branch of International Law Institute (Korolyov, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Filimonyuk L.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

**IMPLEMENTATION OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE METHODICAL ACTIVITY OF A VOCATIONAL EDUCATION TEACHER.** In the article the most characteristic features of the implementing a practice-oriented approach in the teacher employed in the Russian vocational education organization methodological activities process are presented. The authors analyze the state of modern society, and, in particular, the corresponding educational system segment. The necessity of modernization of methods in the corresponding work forms and instrumental base is proved. Essential and structural characteristics of the "methodical activity" concept are given. The authors tell about the main features of its implementation by the modern educational institutions teaching staff. The meaning of the definition of "practice-oriented approach" is revealed. The work demonstrates the key features of applying this approach in the course of work by the teacher.

*Key words:* **secondary vocational education, modernization of secondary vocational education, teacher of organization of secondary vocational education, methodical activity in secondary vocational education, student of organization of secondary vocational education**

***Т.В. Груднинская,*** *аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, зав. отделением СПО (колледж) Королёвского филиала ОЧУ ВО «Международный юридический институт», г. Королёв, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Л.А. Филимонюк,*** *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СПО

На страницах данной статьи представлены наиболее характерные особенности процесса реализации практико-ориентированного подхода в методической деятельности педагога, занятого в организации, входящей в систему отечественного СПО. Для этого сначала анализируется состояние современного общества и, в частности, соответствующего сегмента образовательной системы. Доказывается необходимость модернизации в области методологии и инструментальной базы соответствующих форм работы. Даются сущностная и структурная характеристики понятию «методическая деятельность». Охарактеризованы основные черты её осуществления педагогическими работниками современных учреждений СПО. Раскрывается значение дефиниции «практико-ориентированный подход». Демонстрируются ключевые особенности его применения в ходе реализации методической работы преподавателем СПО.

*Ключевые слова:* **среднее профессиональное образование, модернизация среднего профессионального образования, преподаватель организации среднего профессионального образования, методическая деятельность в среднем профессиональном образовании, учащийся организации среднего профессионального образования**

Актуальность темы, избранной авторами для изучения в рамках настоящего исследования, обосновывается тенденцией развития современной системы СПО, при которой методическая деятельность занятых в ней педагогических работников находится в несколько противоречивом положении (Н.М. Александрова, С.Л. Логинова, С.М. Маркова, Н.Е. Эрганова). С одной стороны, в связи с переходом социума на новую, постиндустриальную ступень развития фиксируется необходимость обновления целей и задач, методологии и инструментальной базы образовательного процесса, реализуемого в организациях соответствующего уровня (Э.В. Ванина, О.П. Жигалова, Н.Б. Захаревич, С.М. Маркова, М.Д. Матюшкина, О.В. Темняткина). Это, в свою очередь, способствует повышению значимости методического обеспечения и придаёт соответствующей работе ряд инновационных черт [1, с. 220]. С другой стороны, сегодня такая деятельность во многом продолжает восприниматься как обслуживание и контроль за ходом учебно-воспитательного процесса [2, с. 153–154].

Причины формирования описанной ситуации, вероятнее всего, кроются в фактическом отсутствии её реализации в учреждениях СПО как целостной системы. Это, в свою очередь, не позволяет в полной мере использовать все возможности последней, известные на сегодняшний день (А.Х. Ахмедьянова, Б.Л. Вульфсон, А.Р. Камалеева, О.В. Коршунова, М.В. Мельничук, Ю.В. Тарату-хина, Е.В. Шкаликов).

Разрешить подобные противоречия позволит расширение использования инновационных методологических подходов при её осуществлении [3, с. 47]. По причине чрезвычайной обширности данной проблематики мы решили сосредоточить внимание лишь на одном из них – практико-ориентированном [4, с. 226–227].

Таким образом, цель этой статьи состоит в рассмотрении основных особенностей процесса реализации практико-ориентированного подхода в методической деятельности педагога СПО.

Её достижению будет способствовать решение следующих задач:

– дать сущностную и структурную характеристику понятия «методическая деятельность»;

– рассказать об основных особенностях её осуществления педагогическим работником современной организации среднего профессионального образования;

– раскрыть значение термина «практико-ориентированный подход»;

– продемонстрировать ключевые особенности его применения в ходе реализации соответствующих форм работы преподавателем СПО.

При этом использовались следующие методы исследования:

– анализ специальной литературы;

– рефлексия собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в раскрытии содержания дефиниции «практико-ориентированный подход» применительно к методической деятельности педагога современной организации среднего профессионального образования.

Теоретическая значимость видится в демонстрации наиболее существенных черт использования этого подхода по ходу реализации соответствующих форм работы преподавателем учреждения, входящего в систему отечественного СПО.

Практическая значимость состоит в том, что показаны возможности его применения в связи с некоторыми особенностями осуществления такой деятельности педагогическим работником современной организации среднего профессионального образования.

Самое раннее упоминание термина «методическая деятельность» в смысле значимого сегмента деятельности профессионала интересующего нас уровня было обнаружено авторами на страницах изданного в 1991 г. под редакцией Е.В. Титовой словаря-справочника «Методическая деятельность» [5, с. 5]. В дальнейшем развитие отечественной педагогики позволило учёным и практикам говорить о ней в двух смыслах (табл. 1).

Таблица 1

Основные позиции, с которых методическая деятельность рассматривается в педагогической литературе

| Суть позиции | Отношение к преподавателю |
|---|---|
| Методическая деятельность – часть организационно-управленческой деятельности ОО (М.Ю. Казарян, А.И. Коробко, В.Б. Никишина, Е.А. Петраш) | Выполняет контролирующую и курирующую функции по отношению к педагогу |
| Методическая деятельность – значимый сегмент профессионально-педагогической деятельности | Непосредственно реализуется педагогическим работником [6, с. 81] |

Так или иначе, реализация интересующих нас форм работы представляет собой один из важнейших столпов, на которых строится профессиональная успешность преподавателя, работающего в организации СПО. При этом сегодня последний в этом отношении поставлен в несколько затруднительное положение. Его методическая деятельность включает множество гетерогенных аспектов [5, с. 13–14]. В их числе:

– регулярное обновление рабочих программ дисциплин и модулей [1, с. 222];

– обязательное освоение образовательных технологий, направленных на формирование у обучающихся навыков поиска, структурирования, критической оценки и рационального использования необходимых данных в практически безграничном информационном пространстве [2, с. 153];

– организация учебной работы в соответствии с принципами модульного обучения (Н.Б. Исматова, Н.Н. Мусаева, Ф.М. Худайбердиева);

– реализация элементов междисциплинарного подхода;

– следование концепции lifelong learning, выражающееся в постоянном систематическом овладении новыми профессиональными функциями [4, с. 228].

По причине комплексного характера рассматриваемого феномена исследования посвящённые методической деятельности педагога как важной части реализации им профессиональных обязанностей приобретают большую актуальность. Их анализ позволяет с определённой долей уверенности говорить о трёх точках зрения на её содержание (табл. 2).

Таблица 2

Точки зрения на содержание методической деятельности преподавателя организации среднего профессионального образования

| № п/п | Суть |
|---|---|
| 1. | Рассматриваемые формы активности в основном сводятся к работе с различными дидактическими средствами, самообразованию и повышению квалификации в собственной предметной области [5, с. 38] |
| 2. | Ядром методической детальности является совершенствование методик и методов обучения конкретным дисциплинам на основе наличия у педагога глубоких познаний в соответствующей области и учёта возрастных особенностей учащихся [1, с. 223] |
| 3. | Успешность интересующей нас деятельности определяется степенью развития у преподавателя среднего профессионального образования системы самостоятельных умений с чётко выраженной спецификацией в структуре профессионально-педагогической деятельности (Н.Н. Авдеева, Н.Б. Исматова, С.Л. Логинова, М.Д. Матюшкина, Н.Н. Мусаева, Т.Ф. Саулина, О.В. Темняткина) |

Резюмируя достижения современной педагогики в соответствующей области, отметим, что реализация соответствующих форм активности современным преподавателем учреждения СПО может быть представлена как открытая система [4, с. 229]. Она включает следующие элементы:

– социальный заказ [3, с. 230];

– цели и задачи;

– субъект и объект [7, с. 70];

– основные принципы и методологические подходы;

– результат;

– рефлексия [8, с. 39–40].

Субъектом методической деятельности, реализуемой в пространстве организации СПО, является педагог или группа педагогов [7, с. 72]. Её объект – процесс формирования у обучающихся системы необходимых компетенций [9, с. 380]. Успешность её организации во многом зависит от реализации определённых подходов.

В данном ряду одним из важнейших является практико-ориентированный. Реализация этого, последнего, как следует из его названия, подразумевает усиление практической направленности содержательного и организационно-деятельностного компонентов учебно-воспитательного процесса, реализуемого в пространстве организации среднего профессионального образования [10, с. 123–124]. Соответственно, его практическое воплощение в ходе методической деятельности педагогического работника системы СПО, связано с реализацией следующих направлений:

– создание на базе ОО инновационных форм профессиональной занятости будущих специалистов среднего звена [11, с. 116];

– освоение педагогических технологий, позволяющих эффективно организовывать все виды практик студентов в целях рационализации процесса формирования у них системы необходимых профессиональных и личностных компетенций [12, с. 79];

– изучение в ходе повышения квалификации приёмов и методов, позволяющих привлекать обучающихся к участию в волонтёрской, проектной и иных видах созидательно-творческой деятельности [9, с. 381];

– обязательный учёт при регулярном обновлении рабочих программ дисциплин (модулей) возможностей, предоставляемых передовыми практико-ориентированными технологиями;

– широкое привлечение представителей обучающихся к формированию и редактированию рабочих программ (Л.В. Алиева, А.А. Вотинов, С.А. Вдовин, Я.Н. Немов, Е.А. Тимофеева);

– анализ и отбор эффективных образовательных и воспитательных практик, позволяющих формировать у учащихся профессионально значимые личностные качества средствами модульного обучения [11, с. 116].

Таким образом, реализация интересующего нас подхода в методической деятельности преподавателя, занятого в системе СПО на современном этапе её развития, должна исследоваться в тесной связи с проблемами практической подготовки обучающихся [10, с. 126].

При этом существенное значение имеет учёт возможностей, предоставляемых различными видами практики при составлении и редактировании рабочих программ [13, с. 44]. Это позволит педагогическому работнику лучше знакомить будущих профессионалов с особенностями реального трудового процесса, способствовать осознанию ими смысла и значимости собственной будущей деятельности [13, с. 47].

На основе вышеизложенного в первую очередь отметим, что сегодня методическая деятельность педагогических работников, занятых в организациях, осуществляющих деятельность по программам среднего профессионального образования, находится в несколько противоречивом положении. Действительно, с одной стороны, в связи с переходом человеческого общества на новую ступень развития фиксируется необходимость обновления целей и задач, методологии и инструментальной базы образовательного процесса, реализуемого в системе СПО. Это, в свою очередь, способствует повышению значимости методического обеспечения и придаёт соответствующей работе ряд инновационных черт. С другой стороны, сегодня такая деятельность во многом продолжает восприниматься как обслуживание и контроль за ходом учебно-воспитательного процесса.

Разрешить подобные противоречия позволит расширение использования инновационных методологических подходов при её осуществлении. В частности, внимания заслуживает практико-ориентированный.

Методическая деятельность включает множество гетерогенных аспектов. В их числе следующие: регулярное обновление рабочих программ дисциплин и модулей; обязательное освоение образовательных технологий, направленных на формирование у обучающихся навыков поиска, структурирования, критической оценки и рационального использования необходимых данных в практически безграничном информационном пространстве; организация учебной работы в соответствии с принципами модульного обучения; реализация элементов междисциплинарного подхода; следование концепции lifelong learning, выражающейся в постоянном, систематическом овладении новыми профессиональными функциями.

Реализация соответствующих форм активности современным преподавателем учреждения СПО может быть представлена как открытая система. Она включает следующие элементы: социальный заказ; цели и задачи; субъект и объект; основные принципы и методологические подходы; результат; рефлексия.

Успешность её организации во многом зависит от реализации определённых подходов. Одним из важнейших в их ряду является практико-ориентированный. Его реализация подразумевает усиление практической направленности содержательного и организационно-деятельностного компонентов учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, его практическое воплощение в ходе методической деятельности педагогического работника системы СПО связано с реализацией следующих направлений: создание на базе ОО инновационных форм профессиональной занятости будущих специалистов среднего звена; освоение педагогических технологий, позволяющих эффективно организовывать все виды практик студентов в целях рационализации процесса формирования у них системы необходимых профессиональных и личностных компетенций; изучение в ходе повышения квалификации приёмов и методов, позволяющих привлекать обучающихся к участию в волонтёрской, проектной и иных видах созидательно-творческой деятельности; обязательный учёт при регулярном обновлении рабочих программ дисциплин (модулей) возможностей, предоставляемых передовыми практико-ориентированными технологиями; широкое привлечение представителей обучающихся к формированию и редактированию рабочих программ; анализ и отбор эффективных образовательных и воспитательных практик, позволяющих формировать у учащихся профессионально значимые личностные качества средствами модульного обучения.

Библиографический список


1. Куренкова Т.Н. Уровни готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 220–223.
2. Лесникова С.Л., Кагакина Е.А. Дидактические и методические аспекты поликультурного образования в университете. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 152–154.
3. Байлук В.В. *Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации.* Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016.
4. Хижная А.В., Цыплакова С.А., Пасечник А.С. Содержание и модель методической деятельности педагога колледжа. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-3: 225–229.
5. *Методическая деятельность: словарь-справочник.* Ленинград: Ленинградский городской Дворец творчества юных, 1991.
6. Кагакина Е.А., Лесникова С.Л. Подготовка обучающихся в магистратуре к деятельности по адаптации подростков в образовательном процессе школы: методический аспект. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 80–83.
7. Балтыков А.К. Развитие субъектности студента технического вуза в образовательном процессе. *Казанский педагогический журнал.* 2022; № 1: 70–76.
8. Гайдунко Ю.А., Макарова С.П. Две системы методической деятельности. *Вестник военного образования.* 2019; № 1 (16): 38–42.
9. Цыплакова С.А., Мурыгин Н.С., Тимофеева Ю.С., Уракова Е.А. Значение самостоятельной работы в профессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 60-3: 379–382.
10. Лунева Ю.Б., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* 2018; № 6 (32): 122–126.
11. Козлова О.В. Теория + практика = опыт. Элементы практико-ориентированного подхода в обучении физике. *Вестник военного образования.* 2023; № 1 (40): 113–117.
12. Солянкина Л.Е. Практико-ориентированная образовательная среда как детерминант развития профессиональной компетентности будущего специалиста. *Вестник ТГУ.* 2010; № 11: 79–85.
13. Смирнова О.А., Черненко Ю.В., Петрова И.В., Николаева Ю.В. Реализация практико-ориентированного подхода в подготовке бакалавров образования. *Наука и реальность.* 2023; № 2 (14): 42–49.


References


1. Kurenkova T.N. Urovni gotovnosti pedagogicheskih rabotnikov k metodicheskomu soprovozhdeniyu cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 220-223.
2. Lesnikova S.L., Kagakina E.A. Didakticheskie i metodicheskie aspekty polikul'turnogo obrazovaniya v universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 152-154.
3. Bajluk V.V. *Formirovanie gotovnosti buduschih specialistov v vuze k professional'noj samorealizacii.* Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2016.
4. Hizhnaya A.V., Cyplakova S.A., Pasechnik A.S. Soderzhanie i model' metodicheskoj deyatel'nosti pedagoga kolledzha. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-3: 225-229.
5. *Metodicheskaya deyatel'nost': slovar'-spravochnik.* Leningrad: Leningradskij gorodskoj Dvorec tvorchestva yunyh, 1991.
6. Kagakina E.A., Lesnikova S.L. Podgotovka obuchayuschihsya v magistrature k deyatel'nosti po adaptacii podrostkov v obrazovatel'nom processe shkoly: metodicheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 80-83.
7. Baltykov A.K. Razvitie sub`ektnosti studenta tehnicheskogo vuza v obrazovatel'nom processe. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 1: 70-76.
8. Gajdunko Yu.A., Makarova S.P. Dve sistemy metodicheskoj deyatel'nosti. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2019; № 1 (16): 38-42.
9. Cyplakova S.A., Murygin N.S., Timofeeva Yu.S., Urakova E.A. Znachenie samostoyatel'noj raboty v professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 60-3: 379-382.
10. Luneva Yu.B., Vaganova O.I., Smirnova Zh.V. Praktiko-orientirovannyj podhod v professional'nom obrazovanii. *Innovacionnaya `ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya.* 2018; № 6 (32): 122-126.
11. Kozlova O.V. Teoriya + praktika = opyt. `Elementy praktiko-orientirovannogo podhoda v obuchenii fizike. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2023; № 1 (40): 113-117.
12. Solyankina L.E. Praktiko-orientirovannaya obrazovatel'naya sreda kak determinant razvitiya professional'noj kompetentnosti buduschego specialista. *Vestnik TGU.* 2010; № 11: 79-85.
13. Smirnova O.A., Chernenko Yu.V., Petrova I.V., Nikolaeva Yu.V. Realizaciya praktiko-orientirovannogo podhoda v podgotovke bakalavrov obrazovaniya. *Nauka i real'nost'.* 2023; № 2 (14): 42-49.


*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

УДК 364.3-053.2:371.037.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-227-229

***Iohvidov V.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: vlnauka@mail.ru*
***Eremin I.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: iler72@yandex.ru*
***Kuzmenko L.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: lyudmilakuzmenko@yandex.ru*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ATTRACTING CHILDREN FROM ORPHANAGES TO PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS.** The article is aimed at attracting children from orphanages to physical education and sports. It is not by chance that the team of the authors focuses their attention on attracting orphaned children to physical education and sports, since the problem under consideration was not given due attention in the Stavropol Krai. Teachers (a team of authors) of the Branch of the SSPI in Essentuki on the basis of the State Institution "Orphanage No. 35" in Essentuki conducted a theoretical and practical study on attracting children from the orphanage to physical culture and sports. The object of the study was 8 pupils: 4 girls and 4 boys. The ascertaining stage implied a theoretical survey of pupils about attending physical education classes at school and what kind of sport they preferred. According to the results of the survey, the team of the authors decided to develop and practically test the effectiveness of the proposed four lecture blocks, as well as the introduction of practical exercises in physical culture. According to the results of the formative stage of the study, it is found that the involvement of children from the orphanage in physical culture and sports, as well as familiarity with the lecture material, stated a positive trend, tested lecture blocks and implemented practical exercises in physical culture indicate that most of the subjects began to attend physical culture classes at school with interest, lecture blocks expanded the horizons of each child who took part in the study.

*Key words:* **teachers, physical culture and sports, lecture material, project, orphanage, orphans, psychological and pedagogical aspect, approbation, education**

***В.В. Иохвидов,*** *канд. пед. наук, доц., Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: vlnauka@mail.ru*
***И.В. Еремин,*** *канд. пед. наук, доц., Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: iler72@yandex.ru*
***Л.Г. Кузьменко,*** *канд. пед. наук, доц., Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: lyudmilakuzmenko@yandex.ru*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

Статья направлена на привлечение воспитанников детских домов к занятиям физической культурой и спортом. Коллектив авторов неслучайно сконцентрировал свое внимание на привлечении детей-сирот к занятиям физической культурой и спортом, так как рассматриваемой проблеме не уделялось должного внимания в Ставропольском крае. Преподавателями (коллективом авторов) Филиала СГПИ в г. Ессентуки на базе ГКУ «Детский дом № 35» города Ессентуки было проведено теоретико-практическое исследование по привлечению воспитанников детского дома к занятиям физической культурой и спортом. Объектом исследования выступили 8 воспитанников из них 4 девочки и 4 мальчика. Констатирующий этап подразумевал теоретический опрос воспитанников о посещении занятий по физической культуре в школе и о том, какой вид спорта им предпочтителен. По результатам опроса было решено разработать и практическим путем проверить эффективность предложенных четырех лекционных блоков, а также внедрения практических занятий по физической культуре. По результатам формирующего этапа исследования было установлено, что привлечение воспитанников детского дома к занятиям физической культурой и спортом, а также знакомство с лекционным материалом дало положительную динамику, апробированные лекционные блоки и внедренные практические занятия физической культурой говорят о том, что большинство испытуемых с интересом стали посещать занятия по физической культуре в школе, лекционные блоки расширили кругозор каждого ребенка, принявшего участие в исследовании.

*Ключевые слова:* **преподаватели, физическая культура и спорт, лекционный материал, проект, детский дом, дети-сироты, психолого-педагогический аспект, апробация, воспитание**

Актуальность исследования направлена на привлечение воспитанников детских домов к занятиям физической культурой и спортом. Авторами отмечается повышенный интерес к рассматриваемой проблеме, так как за последнее время она не поднималась и не изучалась должным образом. Преподавателями Филиала СГПИ в г. Ессентуки на базе ГКУ «Детский дом № 35» города Ессентуки было проведено практическое исследование по привлечению детей-сирот к занятиям физической культурой и спортом. Объектом исследования выступили 8 воспитанников детского дома из них 4 девочки и 4 мальчика. На констатирующем этапе был проведен опрос детей о посещении занятий по физической культуре в школе. По результатам опроса было принято решение о разработке четырех лекционных блоков и внедрении практических занятий по физической культуре. Проведенное исследование должно показать, что привлечение детей-сирот к занятиям физической культурой и спортом, а также знакомство испытуемых с лекционным материалом даст положительную динамику, апробированные лекционные блоки и внедренные практические занятия по физической культуре позволят констатировать, что все дети с большим интересом стали посещать занятия по физической культуре в школе, лекционные блоки позволили детям расширить теоретические знания о физической культуре и помогли правильно определить направленность в спорте.

Цель статьи заключается в рассмотрении аспектов привлечения к занятиям физической культурой и спортом детей-сирот, разработке и проведении ряда мероприятий по знакомству детей с особенностями занятий в сфере физической культуры и спорта.

Основные задачи статьи определяются следующим образом:

– создать рабочую группу на базе детского дома, состоящую из преподавателей кафедры общей педагогики и педагогических технологий и кафедры физической культуры Филиала СГПИ в г. Ессентуки;

– разработать и апробировать практико-лекционный комплекс, направленный на привлечение воспитанников детских домов к занятиям физической культурой и спортом;

– организовать взаимодействие педагогов детского дома и преподавателей Филиала СГПИ в г. Ессентуки.

Методы исследования в процессе написания данной статьи состояли в теоретических аспектах (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практических аспектах (беседа с воспитанниками детского дома, разработка комплекса, направленного на привлечение воспитанников детских домов к занятиям физической культурой и спортом).

Научная новизна статьи определяется разработкой и внедрением проекта, апробированного в процессе проведения исследования и рекомендованного кафедрой с целью привлечения воспитанников детских домов к занятиям физической культурой и спортом.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении значимости физической культуры и спорта для воспитанников детского дома посредством практико-лекционной формы.

Практическая значимость нам видится в дальнейшем практическом применении разработанного комплекса в детских домах, расположенных на территории Ставропольского края.

Для решения вышеуказанной проблемы нами было проведено исследование по апробации научно-практического комплекса, направленного привлечение воспитанников детских домов к занятиям физической культурой и спортом. Проект был апробирован базе ГКУ «Детский дом № 35» города Ессентуки.

Современные детские дома предназначены для того, чтобы предоставить лучшие условия для воспитания детей, в том числе и физического. Они созданы

для детей, которые остались без попечения родителей. В таких детских домах воспитанники сталкиваются с различными проблемами, которые могут повлиять на их психологические и физические особенности, отсутствие теоретических и практических знаний о физической культуре и спорте будет способствовать трудной адаптации в социуме.

Психологические особенности детей, оставленных без попечения родителей, могут быть различными. Они могут испытывать чувство неуверенности, одиночества и недостатка любви и заботы. Дети также могут страдать от проблем социализации, что приводит к отсутствию навыков взаимодействия с другими людьми. Кроме того, они могут иметь повышенный уровень стресса и депрессии и, как следствие, слабое физическое развитие.

Одним из важных аспектов развития детей-сирот выступает их физическое развитие. Однако дети в детских домах часто не имеют теоретических знаний о том, что такое физическое развитие и спорт, для чего нужно посещать занятия по физической культуре [1–12].

В настоящее время проблема отсутствия теоретических знаний о физической культуре и спорте среди воспитанников детских домов становится все более насущной. В связи с этим возникает неспособность установить крепкие и теплые отношения с другими людьми, проблемы в общении и низкая самооценка. К тому же данный аспект может быть опасен как для самого воспитанника, так и для окружающих его людей.

Один из главных факторов, вызывающих у воспитанников детских домов недостаточность теоретических знаний о физической культуре и значимости спорта в жизни каждого человека, является отсутствие примера, поскольку в большинстве случаев ребенок изымается от родителей из-за их аморального поведения, а также насилия, как физического, так и психологического. Проживая долгое время в такой обстановке у ребенка закладывается фундамент того, какая должна быть семья, как развиваться в социуме.

Детские дома, созданные для детей, оставшихся без попечения родителей, могут быть временным приютом в трудный период жизни. Едва ли возможно спорить о том, что они лучше, чем улица или жизнь в опасном окружении. Однако время, проведенное в детском доме, очень часто не воспринимается ребенком как нормальное, которое поможет ему в будущем адаптироваться в жизни, пройдя сквозь все трудности и проблемы. Большую роль в этом играет и отсутствие должной физической подготовки.

Проведение занятий по физической культуре или занятия спортом в сочетании с теоретическим материалом, особенно лекций, могут сыграть ключевую роль в коррекции их поведения.

За последнее десятилетие физическая культура и спорт на Северном Кавказе приобрела стремительное развитие, и знакомство детей-сирот с ними имеет свои преимущества. Основное заключается в том, что занятия физической культурой и спортом направлены на развитие человека во всех сферах его жизни, включая отношения с близкими, обществом. Предлагаемый нами теоретический курс лекций по физической культуре и спорту в детских домах позволит воспитанникам понять основные аспекты, занятия спортом помогут контролировать эмоции, избегать конфликтных ситуаций и способствовать становлению и развитию целостной личности [11, с. 213–219].

В рассматриваемом нами аспекте теория физической культуры и спорта высоко ценит семейные и социальные связи, для многих детей, оставшихся без семьи, разработанный нами комплекс мероприятий будет важной составляющей в их будущей жизни. Лекции в сочетании с физическими занятиями помогут детям осознать значимость этих связей и научиться строить здоровые отношения в социуме. Преподаватели Филиала СГПИ в г. Ессентуки на базе ГКУ «Детский дом № 35» города Ессентуки провели исследование по привлечению детей-сирот к занятиям физической культурой и спортом, а также развитию у ребят теоретических знаниях о физической культуре. В качестве объекта исследования нами были взяты 8 воспитанников детского дома из них: 4 девочки и 4 мальчика (ниже приведем краткую характеристику каждого ребенка). На констатирующем этапе нами был проведен опрос детей, состоящий из двух вопросов: 1. Посещают ли они занятия физической культуры? Каким видом спорта занимаются? 2. Какой вид спорта они предпочитают?

Мадина (15 лет), попала в детский дом по причине алкоголизма матери, отца нет. Психическое здоровье соответствует возрастной норме, обучается в общеобразовательной школе. Мадине нравится быть в центре внимания, она обожает быть в эпицентре всех событий и всегда стремится выделиться среди других воспитанников. Тем не менее ее популярность имеет и оборотную сторону. Воспитанница имеет склонность к воровству, причем свою вину никогда не признает. Она ворует просто так. Данное поведение может подвергнуть опасности не только ее саму, но и других воспитанников. При всем этом ее интересы ограничивается изучением школьных предметов. Хотя ее знания на уровне оценки «хорошо» далеки.

Следует сказать, что Мадина не принимает активного участия в спортивных мероприятиях, проводимых в детском доме.

Виктория Ч. (16 лет). В квартире, где Виктория находилась со своим старшим братом, был постоянный алкогольный притон. О родителях вспоминать не любит, а любое упоминание о них заканчивается резкой сменой настроения в негативную сторону. К воспитателям и персоналу детского дома относится уважительно, выполняет все порученные просьбы с первого раза. Виктория очень замкнутая, в детском доме нет подруг, однако она предпочитает быть в окружении лиц противоположного пола.

У нее заниженная самооценка, которую она пытается исправить путем занятий спортом, ходит в тренажерный зал и часто выступает на спартакиадах от детского дома.

Помимо спорта Виктория имеет интерес к творчеству. Она любит рисовать, писать и создавать что-то новое. Творческие занятия становятся для нее способом самовыражения и расслабления. Ведь когда она занята своими художественными проектами, она полностью погружается в свой мир и забывает обо всех проблемах.

Можно также сказать, что Виктория обладает некоторой хитростью в своих действиях. Она прекрасно понимает, как использовать свои преимущества и поступать в разных ситуациях. Это может быть результатом ее опыта проживания в неблагоприятных условиях, где она должна была вынуждена научиться выживать и защищать себя. В будущем планирует связать свою жизнь с IT-сферой.

Алина (14 лет), вместе с братом и сестрой попала в детский дом также по причине алкоголизма матери. У Алины ЗПР (задержка психического развития), которое оказало сильное влияние на ее личность. Алина страдает завышенной самооценкой, что проявляется в чрезмерной уверенности в своих силах и способностях. Она твердо уверена, что все, что ей нужно, она может добиться силой. Кроме того, Алина имеет вредные привычки, используя их как способ самоутверждения. Она нередко употребляет алкоголь и курит, не осознавая негативного влияния, которое это оказывает на ее здоровье. Со стороны педагогов проводятся беседы на эту тему, но воспитанница не воспринимает слова всерьез. Ее холерический характер лишь усиливает сложности в социализации. Она склонна проявлять агрессию и доминирование в общении с другими людьми. Следует отметить, что Алина не всегда выполняет просьбы и требования воспитателей и педагогов, проявляет нежелание подчиняться авторитету и часто игнорирует правила. В школе Алина часто получает оценки «удовлетворительно». Это связано не только с ее способностями, но и настроением, мотивацией и отношением к учебе. Спортом не интересуется, занятия по физической культуре пропускает.

Ангелина М. (16 лет). Попала в детский дом из-за алкоголизма матери, отца нет. Физическое и психическое здоровье соответствует возрастной норме, обучается в общеобразовательной школе.

Ангелине нравится быть в центре внимания. Она обожает быть в эпицентре всех событий и всегда стремится выделиться среди других воспитанников.

Девушка имеет склонность к воровству, причем свою вину никогда не признает. Ее остроумное и находчивое мышление позволяет ей увлечься игрой в манипуляции и созданием интриг. Она умело управляет ситуацией, чтобы получить выгоду для себя, создавая для других неприятные и неловкие ситуации.

Тем не менее, несмотря на свои склонности и недостатки, Ангелина также активно участвует во всех мероприятиях в детском доме. Будь то спортивные соревнования, творческие группы или общественные мероприятия, Ангелина всегда на первом плане. Ее присутствие и активное участие всегда замечается другими воспитанниками. При всем этом интересы Ангелины ограничиваются изучением школьных предметов. Хоть и оценки в школе на уровне «хорошо», ее знания далеки от этого уровня. Собирается получить высшее юридическое образование. Занятия по физической культуре посещает. Однако каким-либо отдельным видом спорта не занимается.

Руслан (13 лет), учащийся коррекционной школы, его родители погибли в автокатастрофе, когда ему было всего лишь три года. Руслан не превосходит своих сверстников и уверенно держится на уровне «удовлетворительно». Он является ребенком с ограниченными возможностями (ЗПР), а своим уровнем успеваемости демонстрирует способности, преодолевая трудности и преграды. Увлечениями Руслана являются различные формы творчества. Несмотря на трудности жизни, ребенок не превращается в закрытого и отчужденного человека. Наоборот, он отзывчив и всегда готов помочь тем, кто нуждается в его поддержке. По ряду физических особенностей активным спортом заниматься не может, однако занятия по физической культуре посещает.

Георгий (14 лет) жил вместе с двумя братьями в алкогольном притоне. Зачастую говорят, что дети отражают свое окружение, но в случае Георгия это далеко не так. При всей сложности жизненных обстоятельств он остается добрым. К сожалению, его круг интересов ограничен. Возможно, это результат его небогатой и трудной жизни. Георгий не интересуется спортом и академическими предметами.

Ростислав Г. (14 лет). Детство Ростислава было невероятно сложным. Ужасающее событие, которое он пережил в юном возрасте, оставило глубокий шрам в его душе. Мать, повесившись на его глазах, стала для него не только потерей, но и символом страдания и трагедии. Этот удар не только сломал его, но и отразился на его самооценке. Завышенная самооценка стала неотъемлемой частью его личности. К сожалению, детство Ростислава преломилось и в другом аспекте его жизни. Он воспитывался дедушкой, который, к несчастью, издевался над ним физически. Поэтому неудивительно, что у него возник психоз.

Ростислав – рассудительный, но эгоистичный молодой человек. Эти черты характера являются результатом его борьбы за выживание. Во время непростого детства он научился доверять только себе, и это сформировало у него особый взгляд на мир. Время от времени он проявляет свою эгоистичную сторону, но это

всего лишь защитная реакция на жизненные испытания, которыми ему довелось пройти.

Однако, несмотря на все вышеперечисленное, Ростислав – сердечный и чувствительный молодой человек. Он находит утешение в чтении книг о любви. Это возможность проникнуть в иные миры, где он может найти понимание и нежность, которые ему так не хватает в реальной жизни. Эта любовь к чтению является его способом справиться с трудностями и вдохновиться на большие дела.

В будущем мечтает уехать в Москву и стать профессиональным фотографом. К религиям относится спокойно, себя относит к православию. Спортом не интересуется, занятия по физической культуре пропускает.

Василий З. (13 лет). Василий, посещающий коррекционную школу, может быть описан как уникальная смесь разных характеристик. С одной стороны, у него задержка психического развития (ЗПР), и во многих аспектах ему требуется дополнительная поддержка и помощь. С другой стороны, он обладает лидерскими качествами, характеризуется пристрастием к футболу и спорту, а также сильным авторитетом.

Как отмечается в его академических отчетах, учебные успехи Василия находятся на уровне «удовлетворительно». Воспитанники детских домов, как правило, сталкиваются с различными трудностями в обучении, и, учитывая его ЗПР, достижение данного уровня можно считать неплохим результатом. Также стоит обратить внимание, что это показывает его настойчивость и упорство в противостоянии индивидуальным трудностям. Василий начал курить с 6 лет под влиянием своей матери. Это вызывает печаль и тревогу, так как курение в таком молодом возрасте представляет серьезную угрозу для здоровья. Однако он демонстрирует свою агрессивность, что может быть связано с его сложным прошлым, в котором он вырос. Вместе с этим у Василия есть некий авторитет среди своих сверстников, и он не упускает возможности воспользоваться им для установления своего статуса.

Большой интерес у Василия вызывают его спортивные интересы, в частности футбол. Это весьма позитивное хобби, которое можно использовать для его развития. Футбол способствует формированию коммуникативных навыков, помогает научиться работать в команде. Можно попытаться использовать его интерес к футболу в педагогических целях, чтобы помочь ему развиваться в других аспектах жизни.

Несмотря на все вышеперечисленное, есть еще одна проблема, с которой приходится сталкиваться воспитателям, – Василий часто не слушается. Это может быть вызвано не только его агрессивностью, но и особенностями его индивидуальности и невосприимчивостью к попыткам влиять на него. Используя его интересы и лидерские качества, можно найти подход к побуждению его к сотрудничеству.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа исследования мы выяснили, что трое испытуемых спортом не интересуются, пропускают занятия по физической культуре. Говоря о теоретической части (лекционной), мы пришли к выводу о том, что дети не представляют в полной мере, что такое занятия физической культурой и спортом. С целью привлечения испытуемых к занятиям физической культурой и спортом, а также получения ими теоретических представлений нами был проведен формирующий этап исследования, который состоял из разработанных нами четырех лекционных блоков:

– лекционный блок 1. «Знакомство с физической культурой»;
– лекционный блок 2. «История появления физической культуры и спорта в Ставропольском крае»;
– лекционный блок 3. «Особенности здорового образа жизни»;
– лекционный блок 4. «Практика в сфере физической культуры и спорта».

Также нами были разработаны практические занятия по физической культуре для юношей и девушек. Лекционные блоки и занятия проводились в период с мая по июль 2023 года. По итогам формирующего этапа исследования нами был проведен контрольный этап, который состоял из того же опросника, что и на констатирующем.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что привлечение детей-сирот к занятиям физической культурой и спортом, а также знакомство испытуемых с теорией физической культуры дало положительную динамику, апробированные лекционные блоки и внедренные практические занятия по физической культуре для юношей и девушек позволяют констатировать, что все ребята с большим интересом стали посещать занятия по физической культуре в школе, более того, Мадина и Георгий записались в секцию по баскетболу. Лекционные блоки позволили детям расширить знания о физической культуре.

Дальнейшая перспектива нам видится в расширении географии детских домов, расположенных на территории Ставропольского края, привлечении воспитанников к занятиям физической культурой и спортом.

Библиографический список


1. Алланазаров М.Х., Тураева С.Х. Философская теология: религия и философия сотрудничают ли друг с другом? *Молодой ученый*. 2016; № 6 (110): 955–957.
2. Алексеев С.В., Гостев Р.Г., Курамшин Ю.Ф. *Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности*: монография. Москва, 2013.
3. Бикмухаметов Р.К., Бикмуллина А.Р., Бикмуллина О.Р., Сергеева Н.Б. Механизмы привлечения молодежи к занятиям физической культурой и спортом в республике Татарстан. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2020; № 10: 3–16.
4. Джалилов Д.Ш. Модель формирования жизнестойкости детей-сирот средствами физической культуры и спорта в условиях детского дома. *Молодой ученый*. 2019; № 50 (288): 450–455.
5. Лукашевич В.В., Пронина Е.Н. *Психология и педагогика*: учебник. Москва: Юрайт, 2019.
6. Павелко Н.Н., Павлов С.О. *Психология и педагогика (для бакалавров)*. Москва: КноРус, 2018.
7. Рахматуллин Р.Ю., Семенова Э.Р. Традиционализм и либерализм в правовом и педагогическом пространстве. *Профессиональное образование в современном мире*. 2014. № 1 (12). С. 19–26.
8. Рындак В.Г., Щуркова Н.Е., Аллагуев А.М. *Педагогика*: учебник. Москва: Юрайт, 2017.
9. Савенков А.И. *Педагогика. Исследовательский подход*: в 2 ч.: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2019; Ч. 1.
10. Тарасова С.И. *Основы народной педагогики*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2020.
11. Щуркова Н.Е. Педагогика. *Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры*. Москва: Юрайт, 2019.
12. Байер Е.А. *Педагогическая система формирования жизнестойкости детей-сирот средствами физической культуры и спорта в условиях детского дома*. Автореферат … диссертации доктора педагогических наук. Краснодар, 2013.


References


1. Allanazarov M.H., Turaeva S.H. Filosofskaya teologiya: religiya i filosofiya sotrudnichayut li drug s drugom? *Molodoj uchenyj*. 2016; № 6 (110): 955-957.
2. Alekseev S.V., Gostev R.G., Kuramshin Yu.F. *Fizicheskaya kul'tura i sport v Rossijskoj Federacii: novye vyzovy sovremennosti*: monografiya. Moskva, 2013.
3. Bikmuhametov R.K., Bikmullina A.R., Bikmullina O.R., Sergeeva N.B. Mehanizmy privlecheniya molodezhi k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj i sportom v respublike Tatarstan. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. 2020; № 10: 3-16.
4. Dzhalilov D.Sh. Model' formirovaniya zhiznestojkosti detej-sirot sredstvami fizicheskoj kul'tury i sporta v usloviyah detskogo doma. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 50 (288): 450-455.
5. Lukashevich V.V., Pronina E.N. *Psihologiya i pedagogika*: uchebnik. Moskva: Yurajt, 2019.
6. Pavelko N.N., Pavlov S.O. *Psihologiya i pedagogika (dlya bakalavrov)*. Moskva: KnoRus, 2018.
7. Rahmatullin R.Yu., Semenova `E.R. Tradicionalizm i liberalizm v pravovom i pedagogicheskom prostranstve. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2014. № 1 (12). S. 19-26.
8. Ryndak V.G., Schurkova N.E., Allaguev A.M. *Pedagogika*: uchebnik. Moskva: Yurajt, 2017.
9. Savenkov A.I. *Pedagogika. Issledovatel'skij podhod*: v 2 ch.: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2019; Ch. 1.
10. Tarasova S.I. *Osnovy narodnoj pedagogiki*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2020.
11. Schurkova N.E. Pedagogika. *Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury*. Moskva: Yurajt, 2019.
12. Bajer E.A. *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya zhiznestojkosti detej-sirot sredstvami fizicheskoj kul'tury i sporta v usloviyah detskogo doma*. Avtoreferat … dissertacii doktora pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2013.


*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-229-232

***Mitryashkina N.V.,*** *Institute of Education and Social Sciences, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: stavmnv@yandex.ru.ru*

**MODEL OF TRAINING SOCIAL TEACHERS IN THE SYSTEM OF LIFELONG EDUCATION FOR THE PREVENTION OF VIOLENCE IN THE INTERNET COMMUNICATIONS OF ADOLESCENTS.** The article discusses issues of training social educators for the prevention of violence in Internet communications through the implementation of a training model in the system of continuous education of social educators. The factorial, forming parts of the model are considered, the blocks of

the forming part of the training model are singled out, and the stages of the process of preparing social educators for the prevention of violence in adolescents' Internet communications are determined. The author concludes that for the professional training of social pedagogues for the prevention of violence in the Internet communications of adolescents, it is important to take into account the aspects of systematic education, covering the entire process of training the future social pedagogue in prevention issues, starting from the period of education at the university and ending with the process of advanced training.

*Key words:* **social pedagogue training model, lifelong education system, social pedagogues, violence prevention, Internet communications, teenagers**

***Н.В. Митряшкина,*** *Институт образования и социальных наук ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: stavmnv@yandex.ru.ru*

# МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФИЛАКТИКЕ НАСИЛИЯ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯХ ПОДРОСТКОВ

В данной статье рассмотрены вопросы реализации модели подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях. Рассмотрены факторная, формирующая части модели, выделены блоки формирующей части, а также определены этапы процесса подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков. Автор делает вывод о том, что для профессиональной подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков важно учитывать аспекты системности обучения, охватывая весь процесс подготовки будущего социального педагога в вопросах профилактики, начиная с периода образования в вузе и заканчивая процессом повышения квалификации.

*Ключевые слова:* **модель подготовки социальных педагогов, система непрерывного образования, социальные педагоги, профилактика насилия, интернет-коммуникации, подростки**

Актуальность темы данного исследования определяет непростая ситуация, сложившаяся в современном обществе (Т.Н. Ладожина, З.К. Бжезинский, В.Л. Иноземцев, К.С. Айбатыров, З.М. Миназова, А.С. Муртузалиева, Д. Белл, Э. Тоффлер). Актуальные процессы глобальной информатизации и диджитализации общества, реструктуризация рынка труда, изменения мотивационных факторов профессиональной деятельности в современных условиях предъявляют к системе профессионального образования высокие требования по подготовке квалифицированных кадров [1–12].

В настоящее время вопросы насилия в интернет-коммуникациях подростков становятся особенно актуальными. Это определяет потребность в квалифицированных специалистах, в том числе в социальных педагогах, способных осуществлять профилактическую работу по предупреждению насилия в интернет-коммуникациях подростков. Несмотря на большое количество исследований, посвященных социальным педагогам, педагогические изыскания, касающиеся их последипломного образования, представлены единично. Отчасти это объясняется тем, что профессия «социальный педагог» появилась относительно недавно – в конце прошлого века. В тот момент вопросы постдипломного обучения рассматривались в рамках федеральных систем повышения квалификации [12]. По заключениям ученых, система вузовского образования обеспечивает формирование профессиональных навыков у будущих социальных педагогов, но зачастую оказывается недостаточной для подготовки их к осуществлению профилактической деятельности в вопросах насилия в интернет-коммуникациях подростков. Таким образом, система повышения квалификации социальных педагогов оказалась на стыке двух областей – педагогики и социальной работы. Вопросы отраслевого повышения квалификации работников социальных организаций начали решаться только в начале 2000-х годов, а до этого повышением квалификации работников социальной сферы, в том числе социальных педагогов, осуществляющих деятельность в социальных организациях, занимались образовательные организации высшего профессионального образования – факультеты и кафедры социальной работы.

По результатам анализа педагогических исследований, а также изучения факторов, влияющих на подготовку социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков, мы обнаруживаем необходимость создания и реализации внутриорганизационной модели подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях и подростков.

Цель данной статьи – выявление и характеристика основных направлений подготовки социальных педагогов для реализации профилактической деятельности для превенции насилия в интернет-коммуникациях среди подростков.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, видятся в следующем: рассмотрение и анализ специфики деятельности социальных педагогов по профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков; определение основные направлений подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях среди подростков; представление модели подготовки социальных работников к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков.

В ходе проведенного исследования автор использовал следующие методы: анализ социально-педагогической и психологической литературы; обобщение, наблюдение, синтез авторской модели подготовки социальных педагогов к работе по профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков.

Научная новизна определяется разработанностью модели подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков, разработанностью программы повышения квалификации социальных педагогов по вопросам профилактики насилия в интернет-коммуникациях среди подростков, а также методических рекомендаций по оптимизации профилактической работы по предупреждению насилия в интернет-коммуникациях подростков для использования их в работе социальных педагогов.

Теоретическая значимость статьи обозначена вкладом в организацию системы подготовки социальных педагогов с учетом специфики психопрофилактической деятельности социальных педагогов по превенции насилия в интернет-коммуникациях подростков.

Практическая значимость представлена возможностью использования разработанной модели в процессе подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков.

При создании модели подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков важно помнить, что направления ее реализации должны учитывать специфику деятельности социальных педагогов в работе с подростками, в том числе по профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков, охватывать пролонгированный процесс подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков, начиная с периода их обучения в вузе, продолжая внутриорганизационной подготовкой и регулярным процессом повышения квалификации социальных педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность [10].

Разработанная нами модель подготовки социальных педагогов имеет две части – факторную и формирующую. Факторная часть обусловлена актуальной внешней социальной ситуацией, которая определяет совокупность нормативных и этических требований к социальному педагогу. На федеральном уровне данные требования отражены в федеральных государственных образовательных стандартах, в соответствии с которыми разрабатываются учебные программы подготовки социальных педагогов в вузе. Еще один уровень правовой регламентации деятельности социальных педагогов отражен в профессиональных стандартах. Актуальная геополитическая ситуация макро- и микроуровня также влияет на факторную часть модели подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков, определяя направления и приоритеты мер социальной политики в вопросах социальной поддержки и защиты населения. Это, в свою очередь, диктует требования к профессиональной компетентности и необходимой квалификации социальных педагогов в вопросах профилактики насилия в интернет-коммуникациях подростков.

Формирующая часть содержит 5 блоков: прогностический; структурирующий; реализующий; аналитико-интерпретационный; итоговый.

Главной характеристикой любого образовательного процесса становится прогноз. В данной модели подготовки социальных педагогов прогнозируемым результатом подготовки социального педагога к профилактике насилия в интернет-коммуникациях среди подростков являются обозначенные в прогностическом блоке цель, а также задачи подготовки социальных педагогов.

Следующим в модели подготовки социальных педагогов является структурирующий блок, который представлен педагогическими условиями, а также этапами подготовки социального педагога. Целенаправленная подготовка социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков предполагает реализацию принципов системности, последовательности, а также определение и обоснование педагогических условий, необходимых для подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков. К данным педагогическим условиям мы относим научно-методическое обеспечение процесса подготовки социальных педагогов, наличие личностной мотивации на профессиональную деятельность, а также включенность социальных педагогов в систему наставничества.

Реализующий блок модели подготовки социальных педагогов представлен следующими направлениями реализации процесса подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков:

– приближенность профессионального образования в вузах к практической деятельности социальных педагогов на местах;

– реализация студенческой практики на базе профессиональных организаций, работающих с подростками;

– осуществление дуального образования как модели подготовки специалистов-практиков;

– использование системы профессионального наставничества как в процессе образования, так и после трудоустройства в профессиональную организацию;

– реализация системы повышения квалификации социальных педагогов в вопросах профилактики насилия в интернет-коммуникациях подростков с учетом актуальных достижений педагогической и психологической науки и практики.

Процесс приближения профессионального образования социальных педагогов в вузе к практической деятельности в первую очередь определяет направленность образовательного процесса на наличие преподавателей, которые имеют опыт работы с подростками в профессиональных организациях, в том числе в организациях социального обслуживания. В данном случае реализация образовательного процесса, а также содержание рабочих программ учебных дисциплин в вузе будет осуществляться в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, а именно – с учетом обобщенных трудовых функций, трудовых функций, трудовых действий, необходимых умений и знаний. Это позволит адаптировать обучение в вузе к непосредственной практической деятельности социальных педагогов в профессиональных организациях.

В аналитико-интерпретационном блоке раскрывается описание критериев, выявляющих подготовку социальных педагогов к реализации мероприятий по профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков.

У каждого критерия есть показатели, а также уровни, которые позволяют выявить подготовку социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков.

Показателем мотивационного критерия является направленность социальных педагогов на практическую деятельность. Этот показатель имеет следующие уровни: высокий, средний, низкий.

Когнитивный критерий выявляет уровень информированности социальных педагогов в вопросах кибербуллинга, психопрофилактической работы, возрастных проявлений подростков. Данный показатель представлен высоким, средним, низким уровнем.

Совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых характеристик у социальных работников является показателем деятельностного критерия, который имеет следующие уровни: высокий, средний, низкий.

Итоговый блок направлен на реализацию оценочных мероприятий, которые позволяют выявить уровень подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков.

Процесс реализации данной модели подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков предполагает работу в несколько последовательных этапов.

Процесс подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков условно делится на 3 последовательных этапа: подготовительный; содержательный; формирующий.

Любой этап регулируется поставленной целью и детерминирован решением конкретных задач, необходимых для реализации поставленной цели.

На подготовительном этапе необходимо создать положительное отношение у социальных педагогов к профессиональной деятельности, в том числе к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков.

Задачи данного этапа: определение значимости деятельности социальных педагогов в профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков; создание положительного отношения к практической деятельности социального педагога, а также их направленности на профилактическую работу с подростками, в том числе на профилактику насилия в интернет-коммуникациях.

Следующий этап – содержательный. Он направлен на знакомство с теорией профилактической работы. В этот момент необходимо сформировать у социальных педагогов понимание специфики профилактикой деятельности с подростками, а также актуальности и своевременности проблемы подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков.

На завершающем этапе необходимо помочь социальному педагогу реализовывать полученные теоретические знания в профессиональной деятельности. Кроме того, на данном этапе необходимо проанализировать результаты проведенной подготовки и определить перспективы профилактической деятельности в отношении подростков, подвергшихся насилию в интернет-коммуникациях.

Содержательный и формирующий этапы, как правило, реализовываются в процессе вузовского обучения, в частности в рамках практики. К сожалению, объем проводимой в вузе практики, а также место ее проведения в настоящий момент развития общества не позволяют студентам глубоко исследовать профессиональную деятельность социальных педагогов, что затрудняет понимание специфики профессиональной деятельности социальных педагогов на этапе их обучения в вузе. Приближенность образования в вузе, в том числе и через студенческую практику, к практической деятельности социальных педагогов позволяет адаптировать теорию к практике, наладить взаимодействие между преподавателями вузов и практико-ориентированными специалистами в профессиональных организациях, работающих с подростками, что подтверждает важность и необходимость дуального образования в процессе подготовки социальных педагогов [11]. С завершением обучения в вузе процесс профессионального становления не прекращается. Профессиональная подготовка социальных педагогов продолжается в рамках реализации системы наставничества после трудоустройства выпускника вуза. Наставничество в организациях предполагает реализацию систему мероприятий, направленных на формирование профессиональных навыков, компетенций, развитие профессионально значимых качеств и профессиональной идентичности социальных педагогов в целом. При трудоустройстве социального педагога в профессиональную организацию, работающую с подростками, для него необходимо разработать краткосрочную программу введения в профессию с целью погружения молодого специалиста в специфику деятельности организации, ознакомления с направлениями и видами деятельности организации, изучения методологической базы для дальнейшей профессиональной деятельности в данном учреждении. В дальнейшем для молодого специалиста разрабатывается персональный план профессионального роста, включающий мероприятия, направленные на формирование и развитие профессиональных знаний, умений, навыков в процессе тематических и пролонгированных семинаров, индивидуальных и групповых супервизий, участия в балинтовских группах, группах саморефлексии и самопознания, а также в рамках курсов повышения профессиональной компетентности социальных педагогов.

В завершении отметим, что главной тенденцией в развитии современного общества является его цифровизация. Цифровые компетенции оказываются востребованными во всех сферах социальной и профессиональной жизни, начиная от доставки продуктов и заканчивая онлайн-обучением. В данной ситуации роль специалистов организаций, работающих с подростками, также трансформируется. В настоящее время социальные педагоги должны не только понимать цифровой мир изнутри, но и учить подростков делать его безопасным, способствовать минимизации насилия в интернет-коммуникациях подростков. Для профессиональной подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков важно учитывать аспекты системности обучения, охватывая весь процесс подготовки будущего социального педагога в вопросах профилактики, начиная с периода образования в вузе и заканчивая процессом повышения квалификации. Кроме того, разработка модели подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков является вкладом в организацию образовательной системы повышения квалификации социальных педагогов.

Данная модель подготовки социальных педагогов к профилактике насилия в интернет-коммуникациях подростков определяет методологические основы профилактической деятельности в целом, что может стать ориентиром в разработке программы повышения квалификации социальных педагогов, а также в частности – в вопросах профилактики насилия в интернет-коммуникациях подростков.

Библиографический список


1. Андреева А.О. Манипулирование в сети Интернет. *Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи*: материалы внутривузовской конференции. Магнитогорск, 2015: 21–28.
2. Аксютина З.А. *Углубленная профессиональная подготовка социальных педагогов в педагогическом вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2006.
3. Байдарова О.И. *Развитие правового потенциала социального педагога в системе дополнительного профессионального образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
4. Березина О.С. Социальная профилактика кибербуллинга среди молодых людей. *Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи:* материалы внутривузовской конференции. Магнитогорск, 2015: 63–67.
5. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Психология.* Журнал Высшей школы экономики. 2014; Т. 11, № 3: 178–191.
6. Галагузова Ю.Н. *Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
7. Галкина Т.Э. *Профессиональная подготовка социального педагога в вузе к работе с семьей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
8. Гарашкина Н.В., Дьячек Т.П. *Теория и практика социальной работы*: учебно-методическое пособие. Тамбов: Издательство ТГУ, 2009.
9. Голубева Н.А. Эндогенные факторы информационных предпочтений современных подростков. *Психологические исследования*. 2012; № 1 (21): 7.
10. Зритнева Е.И. Социальный мониторинг в научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров социальной работы. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2017; № 3 (60): 183–189.

11. Дёгтева Т.А., Моногарова Е.Г., Цветаева Т.М., Ильина В.С., Митряшкина Н.В. *Профилактика кибермоббинга и кибербуллинга в среде несовершеннолетних*: методическое пособие. Ставрополь: Ставропольское издательство «Параграф», 2017.
12. Филатьева Л.В. *Проектирование процессов управления региональной системой повышения квалификации работников образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2001.

References

1. Andreeva A.O. Manipulirovanie v seti Internet. *Informacionnaya bezopasnost' i voprosy profilaktiki kiber`ekstremizma sredi molodezhi*: materialy vnutrivuzovskoj konferencii. Magnitogorsk, 2015: 21-28.
2. Aksyutina Z.A. *Uglublennaya professional'naya podgotovka social'nyh pedagogov v pedagogicheskom vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2006.
3. Bajdarova O.I. *Razvitie pravovogo potenciala social'nogo pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
4. Berezina O.S. Social'naya profilaktika kiberbullinga sredi molodyh lyudej. *Informacionnaya bezopasnost' i voprosy profilaktiki kiber`ekstremizma sredi molodezhi*: materialy vnutrivuzovskoj konferencii. Magnitogorsk, 2015: 63-67.
5. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennyh tehnologij. *Psihologiya*. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki. 2014; T. 11, № 3: 178-191.
6. Galaguzova Yu.N. *Teoriya i praktika sistemnoj professional'noj podgotovki social'nyh pedagogov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
7. Galkina T.`E. *Professional'naya podgotovka social'nogo pedagoga v vuze k rabote s sem'ej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
8. Garashkina N.V., D'yachek T.P. *Teoriya i praktika social'noj raboty*: uchebno-metodicheskoe posobie. Tambov: Izdatel'stvo TGU, 2009.
9. Golubeva N.A. `Endogennye faktory informacionnyh predpochtenij sovremennyh podrostkov. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2012; № 1 (21): 7.
10. Zritneva E.I. Social'nyj monitoring v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti buduschih bakalavrov social'noj raboty. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2017; № 3 (60): 183-189.
11. Degteva T.A., Monogarova E.G., Cvetaeva T.M., Il'ina V.S., Mitryashkina N.V. *Profilaktika kibermobbinga i kiberbullinga v srede nesovershennoletnih*: metodicheskoe posobie. Stavropol': Stavropol'skoe izdatel'stvo "Paragraf", 2017.
12. Filat'eva L.V. *Proektirovanie processov upravleniya regional'noj sistemoj povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2001.

*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-232-235

***Esetov F.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Informatics and ICT, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Kulibekov N.A.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Department of Higher Mathematics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Rahimkhanova G.S.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Department of Informatics and ICT, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**STUDENT DESIGN BUREAU AS AN EFFECTIVE FUTURE TEACHERS ACTIVITY ORGANIZING FORM.** Based on the reflection of their own pedagogical experience, as well as the study of specialized literature, the authors characterize student design bureaus as a form of organizing the creative activity of future teachers. The expediency of implementing student design bureaus is relevant for the professional training of future teachers of the profiles "Computer Science", "Technology", "Mathematics", "Physics", etc. at levels of the bachelor's degree, specialty and master's degree. The article considers the possibility of organizing such bureaus on the basis of universities as one of the effective ways to manage the activity of future professionals of relevant profiles. The article discusses general approaches to organizing the activities of student design bureaus; shows the professional characteristics of future teachers, which can be formed through participation in the activities of student design bureaus. The authors come to the conclusion that the experience of participating in the activities of student design bureaus will significantly expand the professional field of future teachers, who will be able not only to work as subject teachers, but also to provide additional educational services for conducting circle activities with schoolchildren (in this case, in the field of technical creativity), as well as to carry out professional pedagogical activity in institutions of additional education of schoolchildren.

*Key words:* **higher education, higher pedagogical education, student design bureau, student, teacher**

***Ф.Э. Эсетов,*** *канд. пед. наук, доц., зав. каф. информатики и ИКТ ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Н.А. Кулибеков,*** *канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Г.С. Рагимханова,*** *канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

# СТУДЕНЧЕСКОЕ КОНСТРУКТОРСКОЕ БЮРО – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

На основе рефлексии собственного педагогического опыта, а также изучения специальной литературы авторы характеризуют студенческие конструкторские бюро как форму организации творческой активности будущих учителей. Целесообразность реализации студенческих конструкторских бюро актуальна при профессиональной подготовке будущих учителей профилей «Информатика», «Технология», «Математика», «Физика» и др. на уровнях бакалавриата, специалитета, магистратуры. В статье рассматривается возможность организации таких бюро на базе вузов как одного из действенных путей управления активностью будущих профессионалов соответствующих профилей. В статье рассмотрены общие подходы организации деятельности студенческих конструкторских бюро; представлены профессиональные характеристики будущих педагогов, которые могут быть сформированы благодаря участию в деятельности студенческих конструкторских бюро. Авторы приходят к выводу о том, что опыт участия в деятельности студенческих конструкторских бюро позволит существенно расширить профессиональное поле деятельности будущих педагогов, которые смогут не только работать учителями-предметниками, но и осуществлять дополнительные образовательные услуги по ведению кружковой деятельности со школьниками (в данном случае – в области технического творчества), а также осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в учреждениях дополнительного образования школьников.

*Ключевые слова:* **высшее образование, высшее педагогическое образование, студенческое конструкторское бюро, студент, преподаватель**

*Работа выполнена по Государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации № 1023052300029-7-5.3.1 на 2023 год рамках проекта тематики научных исследований «Формирование профессионально-творческой компетентности будущих учителей на базе студенческого конструкторского бюро (AGWQ-2023-0018)»*

Актуальность выбранной авторами темы не должна вызывать сомнений, если принять в расчёт некоторые особенности развития современного общества. Последнее характеризуется галопирующими темпами развития, фиксирующимися практически во всех аспектах его существования (С.Я. Астрейко, Л.А. Жирнова, А.А. Мальцева, В.В. Орлова, С.Г. Коротков, А.А. Самодуров, Е.И. Юревич).

В таких условиях представляется явно устаревшей образовательная парадигма, при которой педагог, завершивший обучение в вузе, мог успешно исполнять свои обязанности, используя полученные таким образом знания, умения и навыки на протяжении большей части профессиональной жизни [1, с. 73]. Сегодня, в эпоху ускорения научно-технического прогресса, он должен характеризоваться наличием следующих качеств:

– высокая степень профессиональной мобильности [2, с. 93–94];

– способность к непрерывному совершенствованию собственной компетентности [3, с. 259];

– комплекс умений и навыков, связанных с поиском, критической оценкой и последующим эффективным использованием необходимой информации, потоки которой представляются на сегодняшний день почти безграничными;

– умение оперативно ориентироваться и находить выход из различных, в том числе нестандартных, ситуаций, возникающих по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности (Б.С. Гершунский, В.Н. Кинцель, Г.Ф. Шабаева).

Анализируя подобные компетенции, нетрудно заметить, что приемлемая степень сформированности каждой из них связана со способностью молодого педагога творчески подходить к своей работе [1, с. 75]. В свою очередь, соответствующие умения могут быть развиты у него на стадии обучения в вузе путём привлечения к участию в студенческих конструкторских бюро (СКБ) [3, с. 258]. Целесообразность реализации СКБ, прежде всего, актуальна при подготовке будущих учителей профилей «Информатика», «Технология», «Математика», «Физика» и др. на уровнях бакалавриата, специалитета (который стал активно возрождаться в отечественных вузах в последние годы), магистратуры.

Рассмотрению общих теоретических подходов организации СКБ посвящено наше исследование.

Цель исследования состоит в рассмотрении характеристик студенческих конструкторских бюро как перспективных форм организации проектной активности в области технического творчества у будущих учителей.

Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

– рассказать об СКБ как одном из путей управления активностью будущих профессионалов;

– исследовать специфику организационного и методического обеспечения научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы, реализуемой на их базе;

– описать оптимальное содержание деятельности студентов в составе конструкторских бюро;

– продемонстрировать, какие характеристики будущих педагогов могут быть сформированы благодаря их участию в деятельности СКБ.

Методы исследования, которые применялись при подготовке данной статьи, включают рефлексию собственного педагогического опыта авторов, а также работу со специальной литературой, затрагивающей соответствующую проблематику.

Её научная новизна заключается в оценке возможностей СКБ как одной из форм организации активности студентов педагогических вузов.

Теоретическая значимость состоит в демонстрации характеристик обучающихся, которые могут быть развиты благодаря их участию в деятельности конструкторских бюро.

Практическая же сводится к раскрытию специфики организационного и методического обеспечения научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы, реализуемой на их базе.

Современные педагоги-исследователи и практики признают студенческие конструкторские бюро одной из наиболее действенных форм организации научно-технического творчества лиц, осваивающих вузовские программы (М.С. Ётов, Л.А. Жирнова, В.В. Орлова, А.А. Самодуров, А.В. Симонов, О.С. Харитонова). По эффективности формирования профессионально-творческой компетентности будущих учителей они стоят в одном ряду со следующими инновационными формами учебной работы:

– проектная деятельность [4, с. 46];

– прикладные исследования [3, с 260].

Соответственно инициирование деятельности таких бюро в настоящее время является одним из ведущих направлений в развитии системы профессиональной подготовки специалистов соответствующего профиля на ступени высшего образования [5, с. 92]. Его реализация позволяет воплощать на практике следующие аспекты:

– эффективное развитие научно-технического творчества учащихся;

– их профессиональная ориентация [6, с. 139];

– вовлечение возможно большего числа представителей студенческой молодёжи в инновационную деятельность.

Таким образом, правильная организация работы СКБ позволяет оказывать всемерную поддержку студентов при осуществлении ими самостоятельных научных поисков. Вероятным при этом представляется существенное улучшение организационного и технологического обеспечения соответствующих аспектов их деятельности [7, с. 86].

Основная цель работы СКБ состоит в создании и развитии условий, благоприятных для научно-исследовательской деятельности студентов-педагогов, их участия в прикладных исследованиях, проводящихся на различных уровнях. Это, в свою очередь, подразумевает обеспечение для участников возможности реализовать право на творческое развитие [8, с. 293].

Кроме того, современное состояние разработки интересующей нас темы позволяет назвать ряд наиболее значимых задач студенческих конструкторских бюро.

К таковым относятся:

– генерация эффективных механизмов, обеспечивающих проведение научно-исследовательских работ и технических студентов (С.Я. Астрейко, О.Ю. Зайцева, В.В. Орлова, А.А. Самодуров, Л.И. Смирнов);

– содействие будущим учителям в их научных поисках в области техниче-6ского творчества [9, с. 249];

– ранняя адаптация к будущей профессиональной деятельности,

– оказание помощи в представлении их результатов на соискание премий, грантов, именных стипендий [9, с. 251];

– организационное обеспечение научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности учащихся [8, с. 295];

– создание условий, необходимых с точки зрения эффективного развития творческой активности студентов (М.В. Дюжакова, Е.В. Пискунова, И.В. Полетаева);

– повышение качества профессиональной подготовки педагогов [2, с. 95];

– проведение научно-практических исследований и мероприятий по тематике НИР кафедр, факультетов, институтов, в том числе договорных [5, с. 94].

Миссией студенческих конструкторских бюро является оказание поддержки обучающимся, демонстрирующим стремление к самореализации через подготовку научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, а равно стимулирование участия представителей студенческой молодежи в научно-технической деятельности [1, с. 76].

Реализация стимулирования студенческой молодёжи и активизации их деятельности достигается через оказание со стороны профессорско-преподавательского состава следующих видов помощи:

– организационно-методической,

– консультативной,

– технико-технологической поддержки различных проектов [10, с. 17–18].

Ответственными за организационно-методическое обеспечение работы СКБ целесообразно назначать молодых учёных и ведущих преподавателей (Н.А. Гаврилова, И.С. Ерёмина, М.С. Ётов, И.А. Манвелова, Е.В. Пискунова, А.Р. Хизриева, С.Б. Шитов). Такой подход позволит объединить в их составе людей, по-настоящему увлечённых наукой и профессиональным творчеством, способных решать нестандартные задачи по ходу учебной и профессиональной деятельности [11, с. 9].

В ходе своего участия в работе СКБ будущие учителя должны овладеть навыками практической реализации следующих видов деятельности:

– подготовка тезисов докладов и написание научных статей под руководством преподавателей [12, с. 26];

– активное участие в научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности, в том числе направленной на соискание грантов [13, с. 23];

– защита результатов собственных научных изысканий в рамках конкурсов, круглых столов, конференций, форумов и иных мероприятий [14, с. 47–48];

– организация подобных мероприятий [7, с. 89];

– конструирование и моделирование различных устройств, предметов и явлений (И.А. Манвелова, Д.Л. Минин, М.М. Омаров, Е.В. Пискунова);

– реализация системы профессиональных и личностных компетенций, сформированных по ходу освоения соответствующих образовательных программ, в условиях реальной педагогической и научно-исследовательской деятельности [11, с. 20];

– эффективное применение информационных и телекоммуникационных технологий в различных ситуациях, могущих возникнуть в ходе исполнения ими своих будущих обязанностей [14, с. 48].

Как показал отечественный опыт организации конструкторского бюро, результатом участия студентов педагогических вузов в вышеперечисленных формах активности представляется формирование у них ряда черт профессионального портрета, необходимых молодому специалисту в современных условиях [4, с. 45]. В числе таковых мы можем выделить следующие:

– сформированное педагогическое мышление [15, с. 78];

– развитая система представлений, касающихся условий будущей работы;

– совокупность умений и навыков, связанных с эффективным анализом, сравнением, обобщением информации, а, значит, и с самостоятельным приобретением новых знаний [13, с. 22];

– способность применять творческий подход в нестандартных обстоятельствах [11, с. 12];

– навыки организации проектной деятельности школьников и др.

Тем самым можно отметить, что организованные на факультетах СКБ могут аккумулировать совместную деятельность, с одной стороны, ведущих препода-

вателей, молодых преподавателей, проводящих исследования в области технического творчества, а также студентов, увлеченных научно-исследовательской работой, с другой. Данная категория студентов отличается следующими признаками:

– интересом к техническому творчеству (и, возможно, полученный уже в школьные годы опыт в процессе занятий в учреждениях дополнительного образования),

– интересом к проектно-конструкторской деятельности, в том числе на основе программирования,

– развитыми способностями к проектированию и моделированию,

– умением оперативно решать нестандартные задачи,

– навыками реализации индивидуального подхода к проектам технической направленности.

Таким образом, мы можем заключить, что в настоящее время меняются подходы и образовательная парадигма в целом, которые составляют теоретический базис профессиональной подготовки будущих учителей. При этом акцент смещается в сторону развития творческой активности студентов и самостоятельности в выполнении проектов различного типа, в том числе в области технического творчества.

Между тем современный учитель должен характеризоваться наличием следующих качеств, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки:

– высокой степенью профессиональной мобильности;

– способностью к непрерывному совершенствованию собственной компетентности;

– комплексом умений и навыков, связанных с поиском, критической оценкой и последующим эффективным использованием необходимой информации, потоки которой представляются на сегодняшний день почти безграничными;

– умением оперативно ориентироваться и находить выход из различных, в том числе нестандартных, ситуаций, возникающих по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности.

В свою очередь, такие черты профессионального портрета современного учителя подразумевают определённую степень развития способности творчески подходить к своей работе. Ряд учёных, с чьим мнением мы солидарны (Л.Г. Ахметов, С.Г. Коротков, Т.А. Перминова, О.И. Трубина, С.А. Морозова, Е.В. Журавлева [1; 2; 3; 13], считают, что наиболее эффективно умения и навыки осуществления проектов в области технического творчества могут быть сформированы путём привлечения к участию в студенческих конструкторских бюро (СКБ).

Они представляют собой одну из наиболее действенных форм организации научно-технического творчества лиц, осваивающих вузовские программы. По эффективности формирования профессионально-творческой компетентности будущих учителей такие бюро стоят в одном ряду со следующими инновационными формами учебной работы: проектная деятельность; прикладные исследования.

Соответственно, инициирование деятельности СКБ представляет собой одно из ведущих направлений в развитии системы профессиональной подготовки будущих педагогов профилей «Информатика», «Технология», «Математика», «Физика» в условиях бакалавриата, специалитета, магистратуры. Его реализация позволяет воплощать на практике следующие аспекты: эффективное развитие научно-технического творчества студентов; их профессиональная ориентация; вовлечение возможно большего числа представителей студенческой молодёжи в инновационную деятельность в области технического творчества.

Тем самым приоритетной целью работы СКБ является комплексная генерация условий, которые позволили бы максимально активизировать технические направления научно-исследовательской деятельности студентов – будущих педагогов, организовать участие наиболее способных и интересующихся техническим творчеством студентов в прикладных исследованиях факультетских кафедр, проводящихся на различных уровнях, в том числе при выполнении грантов.

Ответственными за организационно-методическое обеспечение работы СКБ целесообразно назначать молодых учёных и ведущих преподавателей. Такой подход позволит объединить в их составе людей, по-настоящему увлечённых наукой и профессиональным творчеством, способных решать нестандартные задачи по ходу учебной и профессиональной деятельности.

Основным результатом участия студентов педагогических вузов в вышеперечисленных формах активности в процессе деятельности СКБ представляется формирование у них ряда черт профессионального портрета, необходимых молодому специалисту в современных условиях: креативных способностей; инициативности в реализации проектов; умений осуществлять деятельность по привлечению школьников к техническому творчеству, увлекать школьников идеями конструирования технических моделей.

Данный опыт будет получен от вузовских преподавателей, руководящих работой СКБ. По мнению авторов данной статьи, этот опыт позволит существенно расширить профессиональное поле деятельности будущих педагогов, которые смогут не только работать учителями-предметниками, но и осуществлять дополнительные образовательные услуги по ведению кружковой деятельности со школьниками (в данном случае – в области технического творчества), а также осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в учреждениях дополнительного образования школьников.

Библиографический список


1. Коротков С.Г. Повышение конкурентоспособности российских вузов: возможности теоретического осмысления. *Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования: история, современность и перспективы:* материалы региональной научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2018: 73–76.
2. Коротков С.Г., Ахметов Л.Г. Студенческое конструкторское бюро как форма организации научно-технического творчества студентов. *Вестник Марийского государственного университета.* 2019; Т. 13, № 1 (33): 11–16.
3. Перминова Т.А., Трубина О.И. Студенческое конструкторское бюро – от идеи до воплощения проекта в жизнь. *Экономика, право и образование в условиях риска и неопределенности: тенденции и перспективы развития:* материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Уральский государственный экономический институт, 2016: 257–260.
4. Якунина И.А. Проектная деятельность студентов по дисциплине «Литература». *Инновационное развитие профессионального образования.* 2019; № 4 (24): 44–47.
5. Кокаева Л.Х. Моделирование научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза: из опыта работы. *Глобальный научный потенциал.* 2019; № 2 (95): 92–94.
6. Магомедова З.Ш., Умариева С.З. Специфика профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с детьми периода раннего детства. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 138–140.
7. Кан Ц. Экспериментальное исследование проблем внеаудиторной индивидуализации профессиональной подготовки магистров управления образованием. *Вестник Московского университета.* Серия 20: Педагогическое образование. 2019; № 3: 79–94.
8. Рыблова А.Н., Кан Ц. Технологический процесс внеаудиторной индивидуализации подготовки зарубежных магистров управления образованием. *Самарский научный вестник.* 2019; Т. 8, № 4: 291–296.
9. Сульдина Г.А. Интеграционные процессы в образовании как фактор развития инновационного потенциала экономики региона. *Учёные записки Казанского государственного университета.* 2010; № 4: 247–257.
10. Жукова Т.А. Стратегические ориентиры проектирования региональных образовательных программ подготовки педагогов в условиях динамичности этнокультурных процессов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 17–19.
11. Аттард А., Иорио Э., Гевен К., Санта Р. *Студентоцентрированное обучение. Инструментарий для студентов, профессорско-преподавательского состава и вузов.* Астана: НКАОКО-IQAA, 2017.
12. Моисеева Т.В. Высшее образование как фактор социального, гражданского и профессионального становления личности. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 25–29.
13. Морозова С.А., Журавлева Е.В. Студенческое конструкторское бюро как условие подготовки конкурентоспособных специалистов. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2016; № 2: 22–23.
14. Петрова М.С., Корсакова А.А., Смирнов П.А. Студенческие объединения как механизм выявления и поддержки инициатив обучающихся. *Science & reality.* 2020; № 3.1: 45–48.
15. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат.* Москва: Педагогика, 1990.


References


1. Korotkov S.G. Povyshenie konkurentosposobnosti rossijskih vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya. *Podgotovka pedagogicheskih kadrov v sisteme vysshego obrazovaniya: istoriya, sovremennost' i perspektivy:* materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Joshkar-Ola: Marijskij gosudarstvennyj universitet, 2018: 73-76.
2. Korotkov S.G., Ahmetov L.G. Studencheskoe konstruktorskoe byuro kak forma organizacii nauchno-tehnicheskogo tvorchestva studentov. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; T. 13, № 1 (33): 11-16.
3. Perminova T.A., Trubina O.I. Studencheskoe konstruktorskoe byuro – ot idei do voploscheniya proekta v zhizn'. *`Ekonomika, pravo i obrazovanie v usloviyah riska i neopredelennosti: tendencii i perspektivy razvitiya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj `ekonomicheskij institut, 2016: 257-260.
4. Yakunina I.A. Proektnaya deyatel'nost' studentov po discipline «Literatura». *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2019; № 4 (24): 44-47.
5. Kokaeva L.H. Modelirovanie nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov pedagogicheskogo vuza: iz opyta raboty. *Global'nyj nauchnyj potencial.* 2019; № 2 (95): 92-94.

6. Magomedova Z.Sh., Umarieva S.Z. Specifika professional'noj podgotovki buduschih pedagogov k rabote s det'mi perioda rannego detstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 138-140.
7. Kan C. `Eksperimental'noe issledovanie problem vneauditornoj individualizacii professional'noj podgotovki magistrov upravleniya obrazovaniem. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2019; № 3: 79-94.
8. Ryblova A.N., Kan C. Tehnologicheskij process vneauditornoj individualizacii podgotovki zarubezhnyh magistrov upravleniya obrazovaniem. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2019; T. 8, № 4: 291-296.
9. Sul'dina G.A. Integracionnye processy v obrazovanii kak faktor razvitiya innovacionnogo potenciala `ekonomiki regiona. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010; № 4: 247-257.
10. Zhukova T.A. Strategicheskie orientiry proektirovaniya regional'nyh obrazovatel'nyh programm podgotovki pedagogov v usloviyah dinamichnosti `etnokul'turnyh processov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 17-19.
11. Attard A., Iorio `E., Geven K., Santa R. *Studentocentrirovannoe obuchenie. Instrumentarij dlya studentov, professorsko-prepodavatel'skogo sostava i vuzov.* Astana: NKAOKO-IQAA, 2017.
12. Moiseeva T.V. Vysshee obrazovanie kak faktor social'nogo, grazhdanskogo i professional'nogo stanovleniya lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 25-29.
13. Morozova S.A., Zhuravleva E.V. Studencheskoe konstruktorskoe byuro kak uslovie podgotovki konkurentosposobnyh specialistov. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2016; № 2: 22-23.
14. Petrova M.S., Korsakova A.A., Smirnov P.A. Studencheskie ob`edineniya kak mehanizm vyyavleniya i podderzhki iniciativ obuchayuschihsya. *Science & reality.* 2020; № 3.1: 45-48.
15. *Myshlenie uchitelya: Lichnostnye mehanizmy i ponyatijnyj apparat.* Moskva: Pedagogika, 1990.


*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-235-237

***Yurchenko D.V.**, teacher, North Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ydv26@yandex.ru*
***Korolkov K.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of History and Social Science, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ydv26@yandex.ru*

**EDUCATIONAL FUNCTIONS OF A VIRTUAL MUSEUM AS AN EDUCATIONAL SPACE.** The article describes the educational and sociocultural potential of virtual museums. The authors present a virtual museum as a means of cultural development and personal education. Positive effects of using a virtual museum in teaching schoolchildren are characterized. Elements that make up the sociocultural space of the virtual museum are presented. Specific functional properties of the virtual museum are given, which determine its educational, social, cultural and developmental tasks. Features of the virtual museum as a new form of educational space are described. Educational functions of the virtual museum, implemented in the educational process of the school, are highlighted. It is concluded that it is necessary to use the potential of virtual museums to enhance cognitive activity, enhance the educational influence and sociocultural development of students. The stages of organizing and conducting a virtual educational excursion have been determined.

*Key words:* **virtual space, virtual museum, educational environment, educational functions**

***Д.В. Юрченко**, преп., Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: ydv26@yandex.ru*
***К.В. Корольков**, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: ydv26@yandex.ru*

# ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В данной статье описываются воспитательный и социокультурный потенциалы виртуальных музеев. Авторы представляют виртуальный музей как средство культурного развития и воспитания личности. Дана характеристика положительным эффектам использования виртуального музея в обучении школьников. Представлены элементы, составляющие социокультурное пространство виртуального музея. Приведены конкретные функциональные свойства виртуального музея, определяющие его воспитательные, социальные и культурно-развивающие задачи. Описаны особенности виртуального музея, как новой формы воспитательного пространства. Выделены воспитательные функции виртуального музея, реализуемые в образовательном процессе школы. Сделан вывод о необходимости использования потенциала виртуальных музеев для активизации познавательной деятельности, усиления воспитательного влияния и социокультурного развития обучающихся. Определены этапы организации и проведения учебной виртуальной экскурсии.

*Ключевые слова:* **виртуальное пространство, виртуальный музей, образовательная среда, воспитательные функции**

В настоящее время внимание исследователей сосредоточено на виртуальных музеях как элементе социокультурной среды. Изучаются вопросы, связанные с функционированием виртуальных музеев: историко-культурные возможности виртуальных музеев; методологическая основа применения средств музейной педагогики в учебной деятельности; культурно-образовательная среда виртуального музея; развитии личности посредством виртуального музея [1–10].

В.И. Гвазава [1, с. 100] отмечает, что виртуальные музеи предоставляют обучающимся школы уникальную возможность погрузиться в мир истории, искусства и науки без необходимости покидать кабинеты. Использование материалов и экспонатов виртуального музея на занятиях стало новой практикой, которая не только интересна, но и очень полезна для учебного процесса.

В то же время на сегодняшний день мало изучены воспитательные функции виртуального музея как нового элемента образовательного пространства.

Цель статьи – выявить воспитательные функции виртуального музея как образовательного пространства и возможности его использования в образовательной практике.

Основные задачи статьи:

1) рассмотреть содержание понятия «виртуальный музей»,

2) выявить формы взаимодействия виртуального музея с обучающимися,

3) описать специфические особенности виртуального музея как новой формы воспитательного пространства,

4) выявить и охарактеризовать воспитательные функции виртуального музея;

5) определить этапы организации работы учащихся с контентом виртуального музея.

Научная новизна статьи определяется: обращением к новым формам образовательного пространства – виртуальный музей; выявлением воспитательного и образовательного потенциала виртуального музея; воспитательных возможностей и реализацией воспитательных функций виртуального музея.

Теоретическая значимость статьи: обобщение понятия «виртуальный музей» с точки зрения образовательного средства, рассмотрение образовательных и социокультурных основ виртуального музея, определение воспитательных функций виртуального музея.

Практическая значимость статьи представлена через описание работы виртуального музея, который основывается на деятельности реального музейного комплекса. Материалы статьи могут быть использованы учителями-предметниками для организации образовательного процесса с использованием потенциала виртуального музея.

Методы исследования: анализ и синтез научной информации, обобщение результатов педагогических исследований, структурирование информации, ранжирование понятий.

Современный мир постоянно меняется и развивается. Вместе с технологическим прогрессом появляются новые способы получения знаний и образования. Виртуальный музей является одним из таких инновационных средств образования, которое с каждым днем становится все более популярным.

Исследователи В. И. Гвазава [1], В. В. Объедкова [4], Юдкина Е.С. [8] отмечают, что виртуальный музей, как современная форма музейного функционала, востребован и начинает активно использоваться. С развитием информационных технологий возникла возможность создания виртуальных музеев, основанных на реальных музейных коллекциях. Привлекательность использования виртуальных музеев заключается в том, что посетители могут ознакомиться с предлагаемым материалом из дома, в любое удобное время, без ограничений.

Как отмечает Н.А. Дронова [2], виртуальные музеи являются новым явлением современной культуры и системы образования. Виртуальный музей (Museum

Her Web Site) представляет собой музейный сайт, на котором отображаются экспозиции, различные экспонаты и другие материалы, сохраненные в музейных хранилищах. На сегодняшний день виртуальные музеи стремятся представить все произведения искусства и исторические экспонаты в полном цифровом формате. Они становятся механизмом доступа к реальным историческим и культурным объектам. Виртуальный музей доступен каждому, кто не может физически посетить музей. Функционал виртуального музея основан на использовании информационно-коммуникационных технологий. Эти технологии позволяют музеям функционировать не только как хранилища экспонатов, но и как общедоступные социокультурные пространства.

Виртуальный музей предлагает разнообразные формы взаимодействия, такие как виртуальные экскурсии, выставки, тематические видеоколлекции и др. Это делает его интерактивным и интересным для любой возрастной группы посетителей. Социальная и медийная деятельность виртуального музея способствуют созданию единого социокультурного пространства. Это имеет большое значение при работе с учащейся молодежью.

Созданная социокультурная среда виртуального музея способствует распространению историко-культурного наследия. Легкодоступность международной музейной платформы вызывает интерес посетителей и мотивирует их ознакомиться с экспонатами. Приложения, разработанные для мобильных устройств, предлагают обучающие программы, вводные курсы для посетителей музея и расширяют культурно-образовательные возможности.

Так как физические музеи не всегда доступны из-за удаленности, транспортных проблем и других причин, виртуальный музей может стать решением этой проблемы. Как отмечает В.И. Гвазава [1], использование виртуальных музеев в образовательном процессе создает широкие возможности для активизации познавательной деятельности, ознакомления с культурой, повышения историко-культурных знаний и формирования мировоззрения личности, что в целом создает воспитательное пространство.

Т.В. Зыкова [3, с. 7] выделяет положительные стороны функционирования виртуальных музеев, такие как доступность с разных устройств, постоянная открытость, возможность выбора по интересам и расширение культурных границ. Автор пишет, что широкий спектр мероприятий, проводимых виртуальными музеями, направлен на развитие творческого мышления, воображения, мировоззрения, межкультурной грамотности и повышение общего уровня культуры учащихся и других посетителей.

Особенно важно отметить, что виртуальный музей способствует развитию креативности и воображения. Он вдохновляет посетителей на создание собственных произведений искусства, стимулирует творческий процесс и способствует развитию инновационного мышления [6; 7].

Основы музейной работы как средства воспитания обучаемых лежат в создании каждого локального музея в условиях учебного заведения. Музей можно рассматривать как «институт социальной памяти, хранилище национального богатства и принадлежащего обществу историко-культурного и природного наследия».

Как показал анализ исследований [9; 10], музей выполняет следующие социальные функции:

1. Научно-документационную – музеи предназначены для научного документирования явлений, процессов, закономерностей развития природы и общества.

2. Охранную – музеи призваны решать задачи охраны культурно–исторических ценностей в интересах национальной и мировой культуры.

3. Исследовательскую – музеи являются специфическими центрами научных исследований.

4. Образовательную и воспитательную функции [9].

Однако виртуальный музей – это не просто развлекательная площадка и источник информации, он является мощным инструментом воспитания и обучения. В первую очередь виртуальные музеи способствуют развитию культурного сознания и эстетического восприятия у посетителей. Просматривая произведения искусства и исторические экспонаты в виртуальном формате, люди могут улучшить свои навыки визуального анализа и апперцепции. Это особенно актуально в мире, где культура и искусство становятся все более важными факторами явления человеческой жизни.

Л.А. Саенко и Г.Н. Сололматина [5, с. 212] выделяют особенности виртуального музея в качестве новой формы образовательного пространства:

– виртуальный музей существует в Интернете и основан на фактических экспонатах реальных музеев;

– доступ к виртуальному музею открыт круглосуточно, без ограничений по времени, позволяя многократно просматривать экспонаты;

– виртуальный музей хранит архивную информацию об экспонатах и предоставляет широкий доступ к уникальным экспонатам;

– в виртуальном музее могут быть выставлены редкие экспонаты, которые редко показываются в реальных музеях и хранятся в запасниках;

– с помощью ресурсов виртуального музея можно проводить экскурсии, конкурсы, викторины и другие образовательно-познавательные мероприятия для школьников;

– виртуальные музеи выполняют несколько функций: коммуникативную, обучающую, мотивационную, культурно-развивающую и просветительскую.

Воспитательный и социокультурный потенциал виртуального музея широко используется для:

– формирования чувства принадлежности к историческому и культурному наследию своей страны на основе музейных программ;

– раскрытия творческого потенциала посетителей; патриотического и духовно-нравственного воспитания посетителей музея.

Создание виртуального музея не является целью само по себе и не может быть рассмотрено как простое копирование реального музея. Основной целью является предоставление посетителям возможности самостоятельного изучения музейных коллекций и получения наглядной, графической и другой информации об интерьере музея и его экспонатах.

Анализ литературы позволил выделить следующие воспитательные функции виртуального музея как элемента образовательного пространства:

1) повышение познавательной активности и исследовательских умений у учащихся;

2) возможность проведения исследовательской работы по материалам и фондам музея в удаленном формате;

3) воспитание, социализация и культурное развитие обучающихся с помощью музейных ресурсов;

4) создание особого образовательного пространства, которое направлено на формирование у учащихся ценностного отношения к культурно-историческому наследию;

5) создание образовательной среды, обеспечивающей формирование целостного представления о мире, ориентирующей учащихся в исторической действительности.

Указанные аспекты позволяют выделить основные направления деятельности виртуального музея: поисково-исследовательское, информационно-просвещенческое, экскурсионное, лекторское и культурно-развивающее.

Виртуальные музеи предоставляют готовые программы и материалы для различных возрастных категорий, которые могут быть использованы в образовательных учреждениях. Это помогает обогатить учебный процесс и дать студентам возможность экспериментировать, изучать и углублять свои знания не только в классе, но и вне его.

Из всего вышесказанного следует, что работа виртуального музея позволяет расширить образовательную работу в учебном заведении; развивать познавательную активность; улучшить связь между поколениями; реализовать культурно-просветительскую деятельность; изучать историко-культурное наследие.

Следует отметить, что виртуальный музей представляет собой средство культурного развития, воспитания и творчества личности. В образовательной среде виртуальный музей следует рассматривать как инновационную технологию, которая меняет сущностную составляющую образовательного процесса.

Необходимо пересмотреть подготовку педагогов, включив в курсы повышения квалификации информацию о возможностях виртуального музея и использование его контента в практической работе.

Для каждого предмета в школе возможно использования контента того или иного виртуального музея, например:

– литература – домик М.Ю. Лермонтова в г. Пятигорске, музей-усадьба Л.Н. Толстого в Красной Поляне (представлены видеоэкскурсии по музеям);

– изобразительное искусство – Эрмитаж (Санкт-Петербург), Третьяковская галерея (видеоэкскурсии, Москва), музей истории искусств (выставка экспонатов, Москва);

– биология – центр «Познай себя – познай мир» в музее Дарвина, интерактивный музей «Живые системы» (Москва);

– физика – Политехнический музей (Москва); география – виртуальная экскурсия «Путешествие в Екатеринбург», «Виртуальная экскурсия Кижи» и др.;

– технология – интерактивный музей роботов «Робостанция на ВДНХ» (Москва).

Стоит отметить, что для проведения учебных виртуальных экскурсий необходимо провести с обучающимися подготовительную работу. В целом организация учебных виртуальных экскурсий состоит из пяти этапов: диагностического, подготовительного, исполнительского, заключительного и аналитического.

Перспектива изучения воспитательных и социально развивающих функций виртуального музея позволит более эффективно вытраивать учебно-воспитательную работу с обучающимися на всех ступенях получения образования. Также необходимо обеспечить учителей-предметников и классных руководителей методическим инструментарием по работе с виртуальными музеями и использованием их ресурсов в своей практической деятельности.

Таким образом, виртуальный музей в настоящее время является эффективным средством образования. Он способствует развитию культурного сознания, эстетического восприятия, обогащению учебного процесса и развитию креативности.

Виртуальные музеи открывают новые горизонты для образования и двери в мир знаний и культуры для всех людей, независимо от места проживания и социального статуса.

Виртуальный музей – это не просто собрание уникальных экспонатов, а особая воспитательная и социокультурная среда.

Виртуальный музей реализует следующие дидактические и воспитательные возможности:

– предоставляет информацию для различных возрастных и образовательных категорий граждан – посетителей виртуального музея;

– позволяет реализовать высокую интерактивность, наглядность предоставляемой информации;

– предоставляет широкие возможности для ознакомления и изучения музейных экспонатов в удобном формате.

Тем самым можно констатировать, что виртуальный музей следует рассматривать как особое социокультурное пространство, доступное для каждого человека, направленное на культурное обогащение. Воспитательные функции виртуального музея: культурно развивающая, активизирующая познавательную активность, социализирующая.

Библиографический список


1. Гвазава В.И. Виртуальный музей в вузовском образовании. *Мир русского слова*. 2014; № 3: 99–102.
2. Дронова Н.А. Виртуальный музей как средство воспитания в школьной воспитательной среде. *ЦИТИСЭ*. 2021; № 1 (27): 338–345.
3. Зыкова Т.В. Культурологический анализ процессов функционирования виртуальных музеев. *Вестник Восточно-Сибирской открытой академии*. 2022; № 45 (45): 7–12.
4. Объедкова В.В. Виртуальный музей декоративно-прикладного творчества и особенности его использования в дополнительном образовании детей. *Современное образование: наука и практика*. 2013; № 1 (1): 111–112.
5. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
6. Саенко Л.А., Юрченко Д.В. Педагогический потенциал виртуального музея как открытого образовательного пространства. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77-4: 324–326.
7. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431–435.
8. Юдкина Е.С. Потенциал виртуальных музеев в современных реалиях. *Вестник Музея археологии и этнографии Пермского Предуралья*. 2021; № 11: 18–22.
9. Сорокопуд Ю.В., Соловьева С.Н., Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 41–43.
10. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 263–265.


References


1. Gvazava V.I. Virtual'nyj muzej v vuzovskom obrazovanii. *Mir russkogo slova*. 2014; № 3: 99-102.
2. Dronova N.A. Virtual'nyj muzej kak sredstvo vospitaniya v shkol'noj vospitatel'noj srede. *CITIS`E*. 2021; № 1 (27): 338-345.
3. Zykova T.V. Kul'turologicheskij analiz processov funkcionirovaniya virtual'nyh muzeev. *Vestnik Vostochno-Sibirskoj otkrytoj akademii*. 2022; № 45 (45): 7-12.
4. Ob`edkova V.V. Virtual'nyj muzej dekorativno-prikladnogo tvorchestva i osobennosti ego ispol'zovaniya v dopolnitel'nom obrazovanii detej. *Sovremennoe obrazovanie: nauka i praktika*. 2013; № 1 (1): 111-112.
5. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
6. Saenko L.A., Yurchenko D.V. Pedagogicheskij potencial virtual'nogo muzeya kak otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-4: 324-326.
7. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
8. Yudkina E.S. Potencial virtual'nyh muzeev v sovremennyh realiyah. *Vestnik Muzeya arheologii i `etnografii Permskogo Predural'ya*. 2021; № 11: 18-22.
9. Sorokopud Yu.V., Solov'eva S.N., Kocenko V.N. Pedagogicheskie vozmozhnosti muzeev i obschestvennyh ob`edinenij v processe formirovaniya patrioticheskoj napravlennosti studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 41-43.
10. Sorokopud Yu.V., Marajkova D.E., Solov'eva S.N., Dubovickij I.N. Organizaciya vospitatel'noj raboty v processe dosugovoj deyatel'nosti detej i molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 263-265.


*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240

***Voevoda E.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*

***Shpynova A.I.**, Cand. of Sciences (Economics), Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: an.i.shpynova@my.mgimo.ru*

**APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN LEARNING BUSINESS ENGLISH (THE CASE OF WRITTEN ASSIGNMENTS).** The article analyses ways of using ChatGPT, an artificial intelligence chatbot, by students to complete a written assignment in English. The authors aim to test the hypothesis that a neural network is not able to replace completely human involvement when the task is to write an extended business letter and therefore it cannot relieve students of the need to write their own individual answers. The article analyses the letters generated by ChatGPT in reply to a question which was a real task offered to students in a Business English class. The authors conclude that currently artificial intelligence is not capable of performing tasks that could be expected from it by students tempted to resort to dishonest behaviour. It can, however, be used as an effective tool to help those professionals and learners who, being equipped with the necessary lexical and grammar base, are able to guide the chatbot in the desired way by correctly worded prompts and then to edit the received answers. The article provides recommendations for improving assignments offered to students in order to reduce the room for dishonest behaviour. It is considered inefficient to ban the use of chatbots in the education process, as it is becoming increasingly important to train students to use the advantages of artificial intelligence.

*Key words:* **artificial intelligence, neural network, ChatGPT, business English, efficient**

***Е.В. Воевода**, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-mail: elenavoevoda@yandex.ru*

***А.И. Шпынова**, канд. экон. наук, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-mail: an.i.shpynova@my.mgimo.ru*

# ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО (НА ПРИМЕРЕ ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЙ)

В статье анализируются возможности использования студентами чат-бота с искусственным интеллектом ChatGPT для выполнения с его помощью письменного задания по английскому языку с устранением от самостоятельной работы. Авторы ставят целью проверку гипотезы о низкой эффективности нейросети при написании развернутого делового письма. В статье проанализированы тексты, которые были сгенерированы чат-ботом ChatGPT в ответ на запрос, содержащий реальное задание, предлагаемое студентам на занятиях по деловому английскому языку. Авторы делают вывод о том, что искусственный интеллект на данный момент не способен выполнять те задачи, которые могли бы от него ожидать студенты, желающие прибегнуть к практике нечестного поведения, но может быть использован как эффективный инструмент в помощь тем специалистам и обучающимся, которые, обладая необходимой

лексико-грамматической базой, способны направлять чат-бот желаемым образом благодаря верно сформулированным запросам и умению скорректировать полученные ответы. В заключение даются рекомендации по совершенствованию заданий, предлагаемых студентам, с целью снижения использования нейросетей для несамостоятельного выполнения работ. При этом представляется неэффективным запрет на применение чат-ботов в учебном процессе, поскольку важным становится обучение студентов использованию возможностей искусственного интеллекта.

*Ключевые слова:* **искусственный интеллект**, **нейросеть**, **ChatGPT**, **деловой английский**, **эффективный**

Появление в массовом доступе технологий искусственного интеллекта, в частности чат-ботов, способных генерировать ответы на получаемые ими запросы, явилось новым вызовом для педагогического сообщества. В отличие от ставших уже традиционными поисковых сетей и ассистентов с искусственным интеллектом, чат-боты не только выдают результат запроса, находя ответы среди множества страниц в сети Интернет, но и создают собственный ответ на основе огромного объема данных, на котором обучена нейронная сеть. Подобные сервисы могут писать тексты и коды, отвечать на задаваемые им вопросы, генерировать изображения и презентации. Всё это вызывает большую озабоченность педагогов в образовательных организациях, а также в научных кругах, поскольку использование нейросетей и замещение ими тех действий, которые обучающийся должен выполнять самостоятельно (поиск информации, её анализ и синтез нового текста на основе изученного) препятствуют формированию компетенций, на приобретение которых нацелен образовательный процесс. Как отмечают Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольский, говоря об использовании искусственного интеллекта в высшем образовании и науке, мы имеем в виду, что речь идет «о том, что в контексте происходящих событий порождает *эпистемологический сдвиг* – в представлениях «о знании как таковом»» [1, с. 10–11].

Чат-боты, основанные на больших языковых моделях, могут обладать свойством обучаемости: оценивание сообщений, которые они генерируют, позволяет вырабатывать всё более совершенные ответы на запросы, тем самым повышая производительность моделей. Таким образом, когда студент направляет в нейросеть свои запросы, рассчитывая на то, что она полностью выполнит задание вместо него, происходит обучение искусственного интеллекта, а не самого студента. А.В. Резаев и Н.Д. Трегубова рассматривают образование как «процесс формирования сознания, главный результат которого не усвоение информации, а способность и готовность принимать решения самостоятельно. <…> Образование – это, прежде всего, общение, процесс взаимодействия между субъектами, где один образовывает другого – и, в свою очередь, образовывается сам» [2, с. 28]. Вопрос о том, каким образом этот процесс может осуществляться в условиях, когда студенты будут всё более полагаться на искусственный интеллект для выполнения заданий, остается открытым. Кроме того, привлечение технологий искусственного интеллекта при выполнении письменных заданий может полностью нивелировать объективность оценки, поскольку работа по сути своей перестаёт носить самостоятельный характер и не может быть предметом объективных суждений об уровне знаний обучающихся. Данные проблемы, с которыми столкнулись учебные заведения, обусловливают актуальность исследования.

Объектом исследования является основанный на большой языковой модели Generative Pre-trained Transformer 3.5 (GPT-3.5) чат-бот с искусственным интеллектом ChatGPT, разработанный компанией OpenAI. Предмет исследования – сгенерированные чат-ботом ChatGPT ответы на аутентичное задание по написанию письма на английском языке. Выбор в качестве объекта исследования нейросети ChatGPT обусловлен тем, что на данный момент она является самым популярным подобным сервисом в мире (по данным компании веб-аналитики SimilarWeb, в июле 2023 г. общее число посещений её сайта составило 1,5 млрд – https://www.similarweb.com/website/chat.openai.com/). Это наиболее совершенная модель, генерирующая ответы на английском языке, она обладает отличным пониманием запросов благодаря использованию модели обработки естественного языка, а применение технологий виртуальных частных сетей позволяет обходить официальные ограничения на доступ к чат-боту для российских пользователей со стороны компании OpenAI. Следовательно, подобные факторы делают ChatGPT привлекательным инструментом для студентов с точки зрения возможности его использования при выполнении письменных домашних работ.

Несмотря на непродолжительное время существования ChatGPT (с 30 ноября 2022 г.), реакция научно-педагогического сообщества не замедлила проявиться не только на сайтах университетов и учебных центров, но и на страницах журналов. Отметим, что вопросы, связанные с использованием искусственного интеллекта в образовании с целью оптимизации учебного процесса и обработки данных, обсуждаются не первый год [3; 4]. В соответствии с «Рекомендацией по этике искусственного интеллекта», принятой ЮНЕСКО в 2021 г., «жизнь в условиях цифровизации общества требует новых образовательных практик, этической рефлексии, критического мышления <…> и новых навыков» [5, с. 10], при этом «технологии искусственного интеллекта должны расширять возможности студентов и преподавателей и улучшать их опыт» [5, с. 34]. Появление ChatGPT продемонстрировало пользователям новые возможности ИИ. Исследователи сходятся во мнении, что ChatGPT может способствовать изменению форм и методов обучения, усилению развития критического и логического мышления [6], когнитивной активности студентов [7], а также повышению продуктивности работы студентов [8]. Таким образом, применение ИИ в образовании не просто неизбежно – оно уже осуществляется.

Наибольшее количество публикаций об использовании ChatGPT в образовании связано с обучением иностранным языкам, и это неслучайно: чат-бот может генерировать ответы на запросы и поддерживать диалог, генерировать аутентичный языковой материал – тексты монологического и диалогического характера, определять языковой уровень студентов, по запросу студента предоставлять дефиницию незнакомого слова, объяснять грамматические правила, оценивать выполненное задание, по запросу создавать картинки для иллюстрации текстов и т. п. [9; 10; 11] При этом на один и тот же запрос от нескольких пользователей чат-бот может выдавать разные тексты в ответах [12].

Вместе с тем исследователи указывают на риски и этические проблемы, порождаемые использованием искусственного интеллекта в целом и чат-бота ChatGPT в частности. Достаточно часто студенты обращаются к ChatGPT для выполнения домашнего задания, т. е. прибегают к академической нечестности [13]. Вопросы этики занимают одно из первых мест при оценивании студенческих работ. В условиях внедрения ИИ в сферу образования преподаватели сталкиваются с трудностью распознавания собственной работы студента и работы, сгенерированной чат-ботом.

Однако «слепое использование ChatGPT не развивает навыки критического мышления и не способствует решению проблем, которые необходимы для академического успеха» [14, с. 19].

Еще один риск использования чат-бота – возможность получения некорректных ответов на запрос: «чат-бот не выбирает обстоятельный, наиболее правильный ответ, включающий разные точки зрения, он лишь генерирует ответ посредством подбора наиболее вероятного сочетания слов в соответствии с заданным вопросом» [15, с. 15]. Искусственный интеллект – это самообучающаяся система, и по мере того как в систему попадает недостоверная информация, чат-бот всё чаще может генерировать некорректные ответы. Это подтверждается данными опроса студентов, проведенного в Финансовом университете: только 19% респондентов оказались довольны результатом работы ChatGPT, 14% были недовольны, а 67% были довольны иногда [16, с. 35].

Всё вышеизложенное позволило выдвинуть гипотезу о том, что использование чат-бота GPT малоэффективно для выполнения студентами письменных работ по иностранному языку (английскому). Понятие эффективности в данном случае подразумевает, что студент направляет в чат-бот с искусственным интеллектом запрос в той формулировке, которую он получает от преподавателя, и получает на него сгенерированный нейросетью ответ, который может быть без изменений сдан на проверку и засчитан в качестве выполненного задания на оценку «удовлетворительно» и выше.

Целью исследования является подтверждение или опровержение гипотезы. Для проверки гипотезы авторами были поставлены следующие задачи: получить выборку ответов на сформулированное педагогом задание; проанализировать ответы на предмет их соответствия поставленной в задании коммуникативной цели и её достижения; сделать вывод об эффективности использования технологий искусственного интеллекта для создания студентами письменных работ; разработать рекомендации по формулировке заданий для студентов, изучающих английский язык, с целью минимизировать возможность использования чат-ботов с искусственным интеллектом для несамостоятельного их выполнения.

В ходе исследования, проведённого на базе МГИМО МИД России, авторы использовали методы эмпирического и сравнительного анализов, метод эксперимента, гипотетический метод. Эксперимент состоял в использовании ChatGPT для выполнения задания по написанию делового письма на английском языке. При его выполнении гипотетический студент может в максимальной степени проявить языковые навыки и умения, приобретенные в процессе обучения, поскольку данное задание предполагает прочтение исходного текста, понимание ситуации и/или проблемы, по которой необходимо дать отклик, написание ответа с использованием уместного лексико-грамматического материала для достижения цели коммуникации с условным деловым партнером. Согласно требованиям, предъявляемым к студентам бакалавриата по окончании IV курса, они должны знать и уметь использовать различные формы устной и письменной коммуникации на русском и иностранном языках, «писать официальные и неофициальные письма <…> для решения поставленных профессиональных задач», обладать способностью «вести диалог, переписку и переговоры с деловыми партнерами на иностранном языке» [17, с. 4–6]. Помимо этого, написание делового письма на иностранном языке является максимально практико-ориентированным заданием. Этот тот вид работы, с которым выпускник бакалавриата факультета Международных экономических отношений (МЭО) МГИМО МИД России с большой долей вероятности столкнется на рабочем месте, следовательно, владение необходимыми знаниями и умениями, а также сформированными на их основе компетенциями является важным показателем его профессиональной компетентности.

Задание на написание письма было взято из основного учебника, используемого при обучении студентов факультета МЭО английскому языку в области коммерческой корреспонденции и деловой документации. К концу четвертого года обучения в бакалавриате изучается тема «Претензии в связи с повреждением товара, неудовлетворительной упаковкой, низким качеством товара» (здесь

и далее английские названия тем и инструкции к заданиям даны в переводе на русский для удобства восприятия). Этот раздел содержит всего два варианта домашнего задания по написанию делового письма согласно приведённому плану. Для генерации ответов с помощью ChatGPT авторами был выбран следующий вариант: «Напишите письмо, в котором отклоняется претензия, предъявленная Вашей компании. Следуйте плану: сошлитесь на предыдущую переписку и рекламационное письмо; сообщите, что Вы отклоняете претензию, поскольку она необоснованная; укажите причины; не забудьте про заключительную фразу» [18, с. 637].

При определении необходимого размера выборки ответов авторы исходили из того, что в 2022–2023 учебном году на IV курсе 170 человек изучали английский язык как первый иностранный по единой программе. Синхронное освоение программы означает, что в рамках одной учебной недели эти студенты должны освоить одну и ту же тему, заявленную в определенном разделе учебника, и выполнить по ней домашнее задание. В таком случае гипотетически можно предположить, что преподаватели при выборе одного из двух вариантов задания остановят свой выбор на том или ином из них в пропорции 50:50, и тогда вышеупомянутый вариант задания получит половина обучающихся на курсе студентов (85 человек).

Согласно исследованию Института образования НИУ ВШЭ (2020 г.), 53% участвовавших в проведенном опросе студентов при выполнении домашних заданий обращались к списыванию с той или иной степенью регулярности [19, с. 145]. Анализ исследований проблем и направлений развития высшего образования в связи с пандемией COVID–19, проведенный учеными Томского государственного университета (2021 г.), показал, что среди студентов «около 30% сдавали домашнюю работу, скопированную у другого студента» [20, с. 36]. Таким образом, если взять за основу для расчетов среднее арифметическое значение этих двух показателей (41,5%), то мы получим, что из 85 студентов, которые условно получили одинаковое приведенное выше задание по написанию деловой корреспонденции на английском языке, 35 человек (с округлением в меньшую сторону) могли прибегнуть к несамостоятельному его выполнению.

С учётом вышеуказанных расчетов в ChatGPT авторами было направлено 35 запросов одинакового содержания. С учётом того, что студенты могли заняться выполнением домашней работы в разные дни, запросы были распределены по времени и отправлены в разное время суток в течение трёх дней. В отсутствие доступа к такому количеству отдельных регистраций в ChatGPT с уникальных IP-адресов и номеров телефонов, 30 запросов делались с одного устройства, а 5 – с другого. При этом независимо от того, откуда был направлен запрос, существенной вариативности ответов не наблюдалось.

В целом все сгенерированные искусственным интеллектом ChatGPT ответы следовали заявленному в задании плану, но при этом имели один существенный недостаток: ни в одном из ответов, несмотря на точность формулировки в задании, ChatGPT не дал развернутое разъяснение причин, по которой претензия была отклонена. Вместо этого предлагалось дописать недостающий фрагмент самостоятельно: «После тщательного рассмотрения вопроса мы пришли к выводу, что Ваша претензия не является обоснованной по следующим причинам: [Дайте детальное разъяснение причины № 1] [Дайте детальное разъяснение причины № 2] [Дайте детальное разъяснение причины № 3, если требуется]». Без указания причин отклонения претензии письмо лишается важнейшей содержательной части, и студент, скорее всего, получит неудовлетворительную оценку за свою работу. Таким образом, не будет достигнута желаемая цель – с использованием чат-бота получить готовый приемлемый ответ, в написании которого студент не принимал никакого участия.

Кроме того, поскольку в задании не было уточнено, по какому поводу предъявлена претензия, нейросеть не «додумывала» этот фрагмент письма, а оставила лакуны в первом абзаце: «Пишу Вам в ответ на Ваше последнее письмо от [Дата], в котором Вы предъявляете претензию в связи с [Суть претензии]».

Только в двух сгенерированных ответах из 35 содержалось примерное объяснение причин отклонения претензии, но их формулировки были слишком общими (в обоих письмах они практически идентичны): «После рассмотрения предъявленных доказательств для нас стало очевидно, что товар, о котором идет речь, был Вам доставлен в безупречном состоянии»; «Согласно нашим данным, услуга была предоставлена в полном соответствии с условиями, определенными нашим соглашением». (Не до конца ясно, почему хотя бы примерные формулировки причин содержались только в двух вариантах ответов. Очевидно, что ответ на этот вопрос связан с особенностями функционирования чат-бота. Можно предположить, что это зависит от того, была ли очищена история запросов и отключена виртуальная частная сеть при обращении к нейросети).

Соответственно, чтобы сгенерированное чат-ботом письмо удовлетворяло требованию задания, необходимо его дополнить, дописав недостающие ключевые фрагменты самостоятельно. Если студент захочет использовать для этого нейросеть, ему будет необходимо направить в неё новый запрос, в формулировке которого он будет вынужден хотя бы в минимальной степени использовать лексико-грамматический материал, изучаемый в процессе освоения курса. Например, чтобы убрать пропуск в первом абзаце приведенного выше письма, он может написать: «…в котором Вы предъявляете претензию в связи с задержкой в поставке». «Задержка в поставке» (delay in delivery) – единица активной лексики, обязательной к освоению. Далее необходимо раскрыть причины отклонения претензии. Минимально необходимый для этого запрос в нейросеть может выглядеть следующим образом: «Приведите причины, по которым может быть отклонена претензия в связи с задержкой в поставке». Получаем ответ, в котором содержится 9 причин, подробно раскрытых по каждому пункту: форс-мажор, предоставление неполной или неверной информации, несоответствие условиям контракта, отсутствие необходимой документации, нарушение порядка предъявления претензии, подпадание случая задержки под условия исключения из гарантийных обязательств или обязательств в рамках соглашения, недостаточные доказательства, отсутствие усилий по минимизации убытков со стороны истца.

Сгенерированный текст нельзя вставить в изначальное письмо без адаптации, он может послужить лишь основой, из которой студент возьмёт идеи для формулировки конкретных причин отклонения претензии в данном случае. Сделать это без обладания профессионально ориентированной лексикой, грамматикой и необходимыми фоновыми знаниями крайне затруднительно, если вообще возможно. Можно предположить, что студент, не желающий самостоятельно выполнять задание, скорее удалит из письма недописанный чат-ботом фрагмент, чем решит предпринять какие-либо усилия, чтобы привести его в полное соответствие с требованиями, содержащимися в задании. Таким образом, он не сможет претендовать на высокую или хотя бы удовлетворительную оценку за него.

Далее авторы намеренно изменили и дополнили запрос, адресованный ИИ, чтобы проверить, какой ответ может генерировать чат-бот, если задание, полученное от преподавателя, будет изначально более детально сформулированным: «Напишите письмо, в котором отклоняется претензия, предъявленная Вашей компании. Следуйте плану: сошлитесь на предыдущую переписку и рекламационное письмо; сообщите, что Вы отклоняете претензию, поскольку она необоснованная; укажите причины: оборудование было протестировано до отгрузки и в присутствии инспектора Покупателя было выписано Свидетельство о заводских испытаниях; товар был отгружен в безупречном состоянии, что подтверждается чистым коносаментом. Товар, по всей видимости, был поврежден во время перевозки. Таким образом, Продавец не несет ответственности. Не забудьте про заключительную фразу». Запрос был направлен один раз в качестве эксперимента, и был получен результат, который можно считать как минимум удовлетворительным с точки зрения донесения необходимой информации до контрагента. Соответственно, более детальная формулировка исходного задания существенно упрощает для студента работу с нейросетью.

На основании проведённого исследования можно сделать следующие выводы: с помощью ChatGPT оказалось невозможным сгенерировать полностью готовый ответ, удовлетворяющий всем сформулированным в задании требованиям, при этом использование различных уникальных регистраций в чат-боте для отправки запросов не повлияло на вариативность полученных ответов. Чтобы итоговый текст не содержал лакун, требуется либо более подробная формулировка самого задания (что лишит его творческой составляющей – в данном конкретном примере речь идет о том, чтобы обучающиеся сами определили суть претензии и изложили собственные причины, по которым она не может быть удовлетворена), либо его существенная доработка самими студентами. Во втором случае исправление потребует самостоятельной работы студентов: даже если они захотят повторно использовать нейросеть для добавления недостающих фрагментов, им придется самим формулировать новый запрос на английском языке, что будет затруднительно без знания соответствующей лексики и при отсутствии фоновых знаний. Следовательно, гипотезу, заявленную в начале исследования, можно считать подтвержденной.

Таким образом, можно сформулировать следующие рекомендации по составлению заданий для студентов с учётом ограничений возможностей ChatGPT, имеющихся на данный момент в модели GPT-3:

– формулировку заданий следует давать на русском языке, чтобы исключить возможность загрузки в чат-бот готового лексически и грамматически правильно оформленного запроса. Ограничение: студенты могут перевести задание на английский язык, используя нейросети (переводческие сервисы) Google Translate, Yandex Translate, Deeple Translate и др.;

– в задании следует как можно меньше детализировать содержание письма, которое студенту необходимо написать. Оптимальный вариант: задать тему письма; описать краткий контекст ситуации, в которой находятся контрагенты и пункты, которые необходимо раскрыть в письме. Возможно также установить лимит объема текста по числу слов;

– в критериях оценки работ следует учитывать соответствие содержания поставленной задаче, полноту раскрытия темы, отсутствие пропусков ключевых составных частей письма.

Применение данных рекомендаций поможет повысить компонент самостоятельности при выполнении студентами письменных домашних заданий. В условиях, когда студенты даже в случае обращения за помощью к ChatGPT вынуждены самостоятельно формулировать и корректировать направляемые запросы и вносить необходимые исправления в генерируемые ответы, применяя при этом лексико-грамматическую и фоновую базу, формируемую во время учебы, будет сложно говорить о том, что использование чат-бота с искусственным интеллектом равнозначно применению практики нечестного поведения со стороны студента. Тогда нейросеть становится, скорее, эффективным инструментом, помогающим быстрее достичь коммуникационной цели, экономя время исполнителей при написании текстов писем, что не противоречит тем задачам, с

которыми сталкиваются выпускники вузов на рабочем месте, и способствует их более оперативному выполнению.

Совершенствование нейросетей и технологий искусственного интеллекта по праву можно отнести к одним из самых значимых прорывов начала XXI века. Было бы неразумно превращаться в новых луддитов, противоборствующих внедрению новых технологических достижений в образовательном процессе. Вместо этого необходимо изучать те непрерывно совершенствующиеся возможности, которые предоставляют большие языковые модели, а во взаимодействии со студентами обращать внимание на то, что нейросети могут применяться не как стопроцентный субститут человеческого интеллекта и человеческой мысли, а как инструмент, грамотное использование которого в совокупности с имеющимся багажом знаний способно в конечном счете повысить производительность труда.

Библиографический список


1. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России*. 2023; № 4: 9–22.
2. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? *Высшее образование в России*. 2023; № 6: 19–37.
3. Fiore U. Neural Networks in the Educational Sector: Challenges and Opportunities. *9th Balkan Region Conference on Engineering and Business Education and 12th International Conference on Engineering and Business Education*. Sibiu, Romania. October, 2019.
4. Zakaryan A. Application of Artificial Intelligence (Neural Networks) in Education. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*. 2021; Vol. 19 (1): 78–87.
5. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. *UNESCO*. 2022. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137
6. Fütterer T., Fischer Ch., Alekseeva A., Chen X., Tate T., Warschauer M., Gerjets P. ChatGPT in education: global reactions to AI innovations. *Nature*. 2023; Vol. 15. Available at: https://escholarship.org/uc/item/8r23r816
7. Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023; Т. 11, № 1: 6–23.
8. Fauzi F., Tuhuteru L., Sampe F., Ausat A.M.A. Analysing the Role of ChatGPT in Improving Student Productivity in Higher Education. *Journal on Education*. 2023; Vol. 5 (4): 14886–14891.
9. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2023; Т. 12, № 2: 18–25.
10. Baskara R., Mukarto M. Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2023; Vol. 7 (2): 343–358.
11. Xiao Y., Zhi Y. An Exploratory Study of EFL Learners' Use of ChatGPT for Language Learning Tasks: Experience and Perceptions. *Languages*. 2023; Vol. 8 (3). Available at: https://doi.org/10.3390/languages8030212
12. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*. 2023; Vol. 24, № 2. Available at: https://doi.org/10.1177/00336882231162868
13. Vaccino-Salvadore S. Exploring the Ethical Dimensions of Using ChatGPT in Language Learning and Beyond. *Languages*. 2023; Vol. 8 (3). Available at: https://doi.org/10.3390/languages8030212
14. Султанова Д.А. ChatGPT в контексте образования: как бороться с его разрушительным воздействием. *Молодой ученый*. 2023; № 36 (483): 18–20.
15. Кащук С.М. Чат GPT – новые возможности и/или новые вызовы для системы иноязычного образования. *Иностранные языки в школе*. 2023; № 7: 12–20.
16. Кравцова А.Г. ChatGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 33–35.
17. Пичкова Л.С., Чертовских О.О., Воевода Е.В. и др. *Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (английский)» (уровень – продолжающий) по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика». Образовательная программа «Международные экономические отношения». Квалификация (степень) выпускника «бакалавр». Форма обучения очная*. Москва, 2019.
18. Пичкова Л.С., Андреева Н.А., Кулемекова М.В., Скворцова Т.Е. *Коммерческий английский = Commercial English: учебник*. Москва: МГИМО-Университет, 2018.
19. Сагитов Е.Б., Шмелева Е.Д. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов. *Вопросы образования*. 2022; № 1: 138–159.
20. *Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад*. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021.


References


1. Ivahnenko E.N., Nikol'skij V.S. ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cennyj resurs? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 4: 9-22.
2. Rezaev A.V., Tregubova N.D. ChatGPT i iskusstvennyj intellekt v universitetah: kakoe buduschee nam ozhidat'? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 6: 19-37.
3. Fiore U. Neural Networks in the Educational Sector: Challenges and Opportunities. *9th Balkan Region Conference on Engineering and Business Education and 12th International Conference on Engineering and Business Education*. Sibiu, Romania. October, 2019.
4. Zakaryan A. Application of Artificial Intelligence (Neural Networks) in Education. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*. 2021; Vol. 19 (1): 78-87.
5. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. *UNESCO*. 2022. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137
6. Fütterer T., Fischer Ch., Alekseeva A., Chen X., Tate T., Warschauer M., Gerjets P. ChatGPT in education: global reactions to AI innovations. *Nature*. 2023; Vol. 15. Available at: https://escholarship.org/uc/item/8r23r816
7. Garkusha N.S., Gorodova Yu.S. Pedagogicheskie vozmozhnosti ChatGPT dlya razvitiya kognitivnoj aktivnosti studentov. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2023; T. 11, № 1: 6-23.
8. Fauzi F., Tuhuteru L., Sampe F., Ausat A.M.A. Analysing the Role of ChatGPT in Improving Student Productivity in Higher Education. *Journal on Education*. 2023; Vol. 5 (4): 14886-14891.
9. Lavrinenko I.Yu. Ispol'zovanie chat-botov GPT v processe obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze: teoreticheskij aspekt. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij*. 2023; T. 12, № 2: 18-25.
10. Baskara R., Mukarto M. Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2023; Vol. 7 (2): 343-358.
11. Xiao Y., Zhi Y. An Exploratory Study of EFL Learners' Use of ChatGPT for Language Learning Tasks: Experience and Perceptions. *Languages*. 2023; Vol. 8 (3). Available at: https://doi.org/10.3390/languages8030212
12. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*. 2023; Vol. 24, № 2. Available at: https://doi.org/10.1177/00336882231162868
13. Vaccino-Salvadore S. Exploring the Ethical Dimensions of Using ChatGPT in Language Learning and Beyond. *Languages*. 2023; Vol. 8 (3). Available at: https://doi.org/10.3390/languages8030212
14. Sultanova D.A. ChatGPT v kontekste obrazovaniya: kak borot'sya s ego razrushitel'nym vozdejstviem. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 36 (483): 18-20.
15. Kaschuk S.M. Chat GPT – novye vozmozhnosti i/ili novye vyzovy dlya sistemy inoyazychnogo obrazovaniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2023; № 7: 12-20.
16. Kravcova A.G. ChatGPT-3: perspektivy ispol'zovaniya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 33-35.
17. Pichkova L.S., Chertovskih O.O., Voevoda E.V. i dr. *Rabochaya programma discipliny «Inostrannyj yazyk (anglijskij)» (uroven' – prodolzhayuschij) po napravleniyu podgotovki 38.03.01 «`Ekonomika». Obrazovatel'naya programma «Mezhdunarodnye `ekonomicheskie otnosheniya». Kvalifikaciya (stepen') vypusknika «bakalavr». Forma obucheniya ochnaya*. Moskva, 2019.
18. Pichkova L.S., Andreeva N.A., Kulemekova M.V., Skvorcova T.E. *Kommercheskij anglijskij = Commercial English: uchebnik*. Moskva: MGIMO-Universitet, 2018.
19. Sagitov E.B., Shmeleva E.D. Kak pedagogicheskie praktiki svyazany so spisyvaniem sredi studentov rossijskih vuzov. *Voprosy obrazovaniya*. 2022; № 1: 138-159.
20. *Kachestvo obrazovaniya v rossijskih universitetah: chto my ponyali v pandemiyu: Analiticheskij doklad*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2021.


*Статья поступила в редакцию 01.10.23*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-240-243

***Slivin T.S.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Scientific and Methodological Work Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: sovetdis@rambler.ru*

***Kuznetsov M.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan, Russia), E-mail: mikhail_kuznetsov_1962@list.ru*

***Malozyomov A.V.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky, Ministry of Defense of the Russian Federation (Russia), E-mail: zema7494@yandex.ru*

**INTERNET ENVIRONMENT AS A FIELD FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SENIOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** The article discusses adaptive communication skills in the digital environment acquired by students and cadets of higher educational institutions, which they subsequently use in their professional activities. In the research, questions are modeled to help draw the respon-

dents' attention to the degree of influence of outsiders and information received from the Internet environment on the formation of students' personal opinions. The performance strategy and project strategy for promoting personal identification in professional activities carried out on the Internet are considered. In general, the results of the study confirm the growing interest of students in the possibilities of the digital environment. The form of presentation and interaction tools that a modern specialist should learn and be able to use are changing. The authors of the article conclude that digital strategies for personal promotion are becoming relevant in professional activities. The competitive component of the image becomes important. Depending on the field of application, the strategy of performance personal identity or project identity is used. A more complex level of digital image promotion involves a mixture of two strategies.

*Key words:* **communication skills, Internet environment, students, cadets, strategy of performance personal identity, project identity of personality**

***Т.С. Сливин,*** *д-р пед. наук, проф., проректор по научно-методической работе АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, E-mail: sovetdis@rambler.ru*

***М.И. Кузнецов,*** *канд. пед. наук, доц., Академия ФСИН России, г. Рязань, E-mail: mikhail_kuznetsov_1962@list.ru*

***А.В. Малозёмов,*** *канд. пед. наук, доц., ФГКВРУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского», МО РФ, E-mail: zema7494@yandex.ru*

# ИНТЕРНЕТ-СРЕДА КАК ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются адаптивные навыки коммуникаций в цифровой среде, приобретаемые студентами, курсантами высших учебных заведений, применяемые ими в дальнейшем времени в профессиональной деятельности. В процессе исследования моделировались вопросы, помогающие обратить внимание респондентов на степень влияния посторонних личностей, информации, получаемой из интернет-среды на формирование личного мнения обучающихся. Рассмотрены перформансная стратегия и проектная стратегия продвижения личной идентификации в профессиональной деятельности, реализуемой в сети интернет. В целом результаты исследования подтверждают возрастающий интерес студентов к возможностям цифровой среды. Меняется форма презентации, инструменты взаимодействия, которые следует изучить и уметь применять современному специалисту. Авторы статьи делают вывод о том, что в профессиональной деятельности становятся актуальными цифровые стратегии продвижения личности. Приобретает значение конкурентная составляющая образа. В зависимости от отрасли применения используется стратегия перформансной личностной идентичности либо проектная идентичность. Более сложный уровень цифрового продвижения образа предполагает смешение двух стратегий.

*Ключевые слова:* **навыки коммуникаций, интернет среда, студенты, курсанты, стратегия перформансной личностной идентичности, проектная идентичность личности**

На современном этапе развития научно-технического прогресса формируются не только цифровые коммуникативные навыки, поведенческие постулаты, реализуемые в профессиональной деятельности, но и общий фундамент мышления специалистов новой формации, состоящий из привычек, особенностей потребления информации, ее обработки, методов принятия решений.

Директор-координатор когнитивного направления НБИК-центра НИЦ «Курчатовский институт», профессор СПГУ Т.В. Черниговская поясняет важность изучения кросс-культурной, как теперь называют, специфики мышления. Мозг – не сумма миллиардов нейронов и их связей, а таковая сумма плюс индивидуальный опыт, который сформировал этот инструмент – наш мозг – и настроил его. Восприятие – это активное извлечение знаний и конструирование мира [1, с.118].

Между тем за прошедший период развития высшего образования в России, начиная с 2019–2020 уч. года, все отечественные вузы (как и зарубежные) использовали дистанционный формат обучения, затем, при улучшении обстановки, связанной с пандемией, многие перешли на смешанный формат обучения с активным применением электронной образовательной среды, которая была сформирована практически в каждом вузе. Вышеназванные обстоятельства детерминировали необходимость формирования коммуникативных навыков студентов в условиях цифровой среды. Однако, как показывали исследования последних лет по данному направлению [1–12], в настоящий момент ещё только формируется методика формирования цифровых коммуникативных навыков у студентов, вскрываются определённые проблемы, требующие решения.

В этой связи актуальность проблемы использования интернет-среды как средства формирования навыков коммуникаций в процессе профессиональной подготовки студентов не вызывает сомнения.

Цель исследования заключается в рассмотрении различных аспектов влияния интернет-среды на формирование навыков коммуникаций в процессе профессиональной подготовки студентов (в частности студентов старших курсов).

Основные задачи статьи определяются следующим образом:

– изучить опыт вузов в процессе формирования навыков коммуникаций в процессе профессиональной подготовки студентов в условиях интернет-среды;

– провести и представить результаты исследования мнения студентов 5 курсов Академии ФСИН России, направленные на определение степени влияния интернет-среды на психологические установки обучающихся, на специфику формирования навыков коммуникаций в данной среде.

Научная новизна статьи определяется изучением влияния интернет-среды на формирование навыков коммуникаций в процессе профессиональной подготовки студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теории и методики профессионального образования в вопросах специфики формирования навыков коммуникаций в условиях интернет-среды в процессе профессиональной подготовки студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что проведенный опрос и анализ результатов поможет выявить существующие проблемы в процессе формирования навыков коммуникаций в условиях интернет-среды в процессе профессиональной подготовки студентов.

Методы исследования в процессе написания данной статьи применялись теоретические (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические (проведение опроса студентов, математическая обработка полученных данных).

Как показал анализ литературы (Kukulska-Hulme A. [13]), в мировой образовательной практике дистанционное обучение с применением цифровых технологий имеет на сегодняшний день уже достаточно продолжительную историю и отработанные навыки и методики. Прежде всего, высшее образование на основе цифровых ресурсов развивалось в следующих основных направлениях:

1) дистанционное обучение с активным применением интернет-технологий;

2) введение в процесс обучения мобильных и облачных технологий, открытых образовательных платформ, способствующих целенаправленному выбору студентами индивидуальной траектории обучения (Т.А. Борзова [9; 10]).

Проведённые исследования на базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, направленные на формирование коммуникативных навыков средствами интернет-среды, позволили прийти к выводам, что студенты при этом должны быть не только пассивными участниками вебинаров, проводимых в форме онлайн-коммуникации, но и уметь самостоятельно конструировать и проводить вебинары, т. е. создавать объективированный результат обучения – онлайн-продукт профессиональных коммуникаций [8]. Именно в этом случае у будущего специалиста формируются необходимые навыки осуществления коммуникации в интернет-среде.

Исследования, проводимые в московских вузах, показали, что необходимо усилить подготовку будущих учителей, повышение квалификации преподавателей высших учебных учреждений по проблемам взаимодействия с обучаемыми в интернет-среде, по созданию и формированию методики применения онлайн-курсов, формированию ИКТ-компетенций [6; 7].

В фокусе нашего исследования были факторы, влияющие на коммуникативные навыки студентов старших курсов высших образовательных организаций, сформированные при активном использовании возможностей цифровой среды, реализуемые на поле цифровых ресурсов в профессиональной деятельности, имеющие влияние на смежные отрасли рабочих коммуникаций.

В процессе исследования было опрошено 28 респондентов, курсантов 5 курса Академии ФСИН России. На срезе статистического опроса изучалось мнение курсантов юридического факультета и факультета психологии и пробации.

Следует подчеркнуть, что специалисты, выпускаемые факультетами академии, реализуют свои профессиональные компетенции не только на базе учреждений уголовно-исполнительной системы, но и по широкому профилю специальностей в гражданской деятельности.

Вопросы, задаваемые респондентам, были направлены на определение степени влияния интернет-среды на психологические установки обучающихся. В контексте поиска ответов на вопросы морально-нравственного характера, осознания влияния на личное мнение сторонних авторитетов, ложности либо правдивости информации, получаемой из интернет-источников, после завершения опросов проводились обсуждения, формирующие желание курсантов высказы-

вать, разъяснять свою позицию в неформальной обстановке без оценки умений выступающего. В заключительной беседе ставилась цель развития коммуникативных навыков студентов в дискуссионной форме.

Коммуникация как психологический канал, транслирующий особенности индивида, проявляющиеся при связи с внешним миром. Его формы и механизмы определяются окружающей средой, в частности виртуальная среда формирует собственные ориентиры, ценности, объекты.

Российские ученые Э.Ю. Майкова, Д.А. Цуркан отмечают определенные риски при переходе общения людей в цифровую, симуляционную среду из фактической реальности. Возникает опасность утраты подлинного межличностного общения, дружеских взаимосвязей и в целом традиционно «опредмеченных» социальных и личностных отношений. Такие характерные составляющие интернет-коммуникации, как квазисвобода в отсутствии авторитетов, обезличенность, анонимность, доверительная открытость, доступность, редуцируют коммуникационный этос к кочевническому и утилитаристскому стилю, стирают границы между нормой и девиацией во взаимоотношениях людей [2, с. 91].

Глобальная сеть цифровых коммуникаций продемонстрировала, вопреки ожиданиям, большое число одиноких людей, глубокие личностные отчуждения в условиях электронной культуры. Отличительной чертой виртуальных коммуникаций является визуальная демонстрация, монолог одного объекта, выраженный в размещении на личной электронной странице в социальных сетях селфи, статичной фотографической картинки либо видеосюжета.

Демонстрация производится с целью получения социального одобрения представленного успешного, значимого для определенной группы образа, обладающего достаточной психологической устойчивостью к внешним раздражителям. Отрицательные текстовые комментарии, как правило, выражаемые посторонними личностями, не входящими в близкий социальный круг человека, выкладывающего «картинки успешной жизни», могут вызвать болезненные ощущения. Поскольку грубая либо слишком прямолинейная форма обращения от постороннего человека нарушает личные границы, снижает чувство безопасности и самооценку.

В ракурсе нашего исследования стоит заметить: несмотря на то, что 68% изучаемой группы состоит из лиц женского пола, не следует относить данных респондентов к наиболее внушаемой части людей. Традиционные представления (в политологии, области маркетинговых исследований) относят женщин к части аудитории, склонной к постороннему воздействию.

Однако в данной изучаемой ситуации влияют факторы принадлежности всей группы к уголовно-исполнительной системе, где уже на стадии приемной военно-врачебной комиссии осуществляется отбор рекрутов, наиболее психически устойчивых к стрессовым факторам и постороннему воздействию. В дальнейшей деятельности особенности системы накладывают влияние на профессиональные особенности сотрудников, умение определить психологически безопасную дистанцию в определенных либо критических обстоятельствах.

Другим фактором, нивелирующим желания постороннего влияния, является принадлежность курсантов изучаемой группы к юридической или психологической профессии. Профессиональные компетенции группы связаны не только с тесным общением, но и направлены на изучение и вырабатывание навыков влияния на контингент, обладающий особенностями деструктивного поведения. Отметим факт, что 100% респондентов заявляют в процессе опроса о присутствии в жизни нравственных или религиозных убеждений. Это создает устойчивую конструкцию профессиональной психической безопасности.

Характерным параметром данного утверждения является показатель оценки в анкетах о правдивости информации в Интернете:

– 93% респондентов считают, что информация искажена;

– уточняющие ответы индивидуально моделируются в диапазоне от 30 до 60% у курсантов юридической специализации, от 15% до 70% – у психологов.

На вопрос анкеты, о присутствии, знакомстве в Интернете с мнением личностей, обладающих наиболее полной и правдивой информации, были получены ожидаемые ответы группы:

– 86% респондентов ответили положительно,

– 14% респондентов отрицают наличие компетентных персонажей в цифровой среде.

Следует уточнить, что группа респондентов не выступает с однозначным мнением о бесполезности информации, полученной в цифровой среде. Вопрос о поиске ответов на сложные вопросы (морально-нравственного характера) выделил разные комментарии. 54% респондентов ответили положительно. 39% респондентов отрицают, не считают приемлемым получать ответы на сложные вопросы, вызывающие душевные сомнения, от посторонних людей посредством обезличенной цифровой связи. 7% затрудняются ответить на вопрос в данный момент.

Исследователь Л.В. Баева разъясняет постулат цифровой среды о поглощении человека личными переживаниями и ощущениями, воплощенными в цифровых медиа и текстовых формах. В условиях электронного бытия человек оказался в большей степени, чем раньше, сосредоточен на собственном «Я». Это связано с целью создания образа цифрового своего «Я» и привлечения внимания других и таким образом трансценденции в мире виртуального взаимодействия [3, с. 31].

Преследуя цель отгородиться от излишней агрессивной атаки интернет-среды, активные пользователи обращаются к специальным цифровым инструментам, поддерживающим виртуальный образ заданный пользователем.

Цифровые стратегии продвижения личности становятся актуальными в профессиональной деятельности. Приобретает значение конкурентная составляющая образа. В зависимости от отрасли применения используется стратегия перформансной личностной идентичности либо проектная идентичность. Более сложный уровень цифрового продвижения образа предполагает смешение двух стратегий.

**Акционизм, или перформативное подиумное сознание**, то есть способ, которым репрезентируется идентичность, демонстрирует «крен» в сторону потребности в самореализации и презентации, внутренние основания идентичности проявляются в момент её презентации [4, с. 54]. Данную стратегию предпочитают использовать в интернет-среде люди творческих, публичных профессий. Наличие множества зрителей, привлеченных скандальными, порой шокирующими действиями, выходящими за рамки привычной социальной нормы, предполагает, как результат профессиональной деятельности, гарантированные кассовые сборы. Выступления на концертах, театральных постановках, демонстрации фильмов не только в кинотеатрах, но и цифровых каналах приносят возрастающую прибыль при наличии «успешных» роликов в интернет-среде. Немалую роль играют финансовые поступления от рекламных сборов на личных цифровых страницах. Заметим, что перформансная стратегия продвижения образа может иметь хаотичную временную направленность, зависит от темперамента личности.

**Проектная стратегия** подразумевает планирование действий по презентации, продвижению образа в цифровой среде, который обретает цену, в том числе как бренд. На проектной стадии границы субъекта очерчиваются не стабильными внешними условиями, а собственными жизненными стратегиями, а личность берет на себя ответственность за свою идентичность [4, с. 56].

Образ проектной идентичности ярко используется руководителями либо представителями ИТ-компаний. Презентация новой цифровой новинки, смартфона происходит в запланированные сроки в среде потенциальных покупателей, подготовленной определенным ожиданием. Используется рассчитанное маркетологами количество времени для принятия нового продукта, дата появления в специализированных магазинах объявляется заранее. И обязательным моментом презентации свежего «гаджета» (слово, специально придуманное для обозначения цифровой новинки) является применение в первой демонстрации дорогих виртуальных эффектов.

Использование в профессиональной деятельности проектной идентификации, в отличие от перфомансной стратегии, не подразумевает раскрытия личных деталей жизни личности, а предполагает только форму официальной информации. Данные о серьезной угрозе состоянию здоровья руководителя компании, ведущего инженера, программиста могут существенно повлиять на спрос и цену реализации проекта.

Напротив, перформансная стратегия предполагает создание постановочного спектакля о любых критических ситуациях со здоровьем физического или психического характера для «подогревания» интереса к образу. Публике интересно выражение черт идентичности в критической ситуации, эмоциональный посыл, окрас поведения, нестандартные решения проблем.

Проектная идентичность стремится превратить себя в бренд, и к ней оказываются вполне применимы законы маркетинга – человек формирует востребованность, он должен «продвигать» свой проект, что подразумевает и выбор «жизненной стратегии, формирование, позиционирование и продвижение определенного имиджа и репутации». «Спрос на себя» последовательно создается и продвигается как в социальных отношениях, профессии, так и в личных отношениях [4, с. 56].

Авторы отмечают, что «срок жизни» личного бренда примерно оказывается подобен сроку жизни товара и составляет 5–7 лет, что подтверждают не только маркетологи и социологи, но и психологи [5].

В целом результаты исследования подтверждают возрастающий интерес студентов к возможностям цифровой среды:

– 96% респондентов читают или смотрят в интернете новости о политике, спорте, погоде, модных трендах;

– 25% группы признают серьезное влияние интернет среды на личное мнение, решение;

– 71% опрашиваемых отрицают такое воздействие;

– у 4% курсантов вопрос вызвал затруднение при ответе.

В плоскости изучения общения в интернет среде были получены следующие ответы:

– 86% высказались положительно о возможностях цифровых коммуникаций, их простоте и универсальности;

– 14% транслируют традиционные межличностные способы общения.

Таким образом, Интернет, используемый студентами для обретения и оттачивания навыков коммуникации, безусловно, имеет возрастающие ресурсы развития, необходимые в профессиональной деятельности.

Будущему специалисту необходимо отчетливо понимать положительные и отрицательные стороны цифровой среды, вероятность постороннего влияния на принятия решений. Явления искаженной либо ложной информации транслируют-

ся в любых коммуникациях, поскольку каждый индивид заинтересован в продвижении собственных интересов и влиянии на аудиторию.

Меняется форма презентации, инструменты взаимодействия, которые следует изучить и уметь применять современному специалисту. Несмотря на наличие повторяющихся схем, методов транслирования информации в цифровой среде для достижения успеха, стабильного интереса публики к продукту либо бизнес-услуге, необходимо предъявлять индивидуальные стратегии и отличительные характеристики, которые достигаются только при постоянном личностном профессиональном росте, мониторинге новинок рынка, научных исследований.

Библиографический список


1. Черниговская Т.В. Это не я – это мой мозг… *Отечественные записки*. 2013; № 1 (52): 116–127.
2. Майкова Э.Ю., Цуркан Д.А.О рискогенных коммуникациях в цифровом обществе. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Философия. 2019; № 4 (50): 90–97.
3. Баева Л.В. Теория экзистенциалов М. Хайдеггера и М. Босса и анализ существования человека в условиях электронной культуры. *Вопросы философии*. 2019; № 4: 24–33.
4. Конева А.В. «Цифровая идентичность»: процессы идентификации и репрезентации в сетевой коммуникации. *Вестник Ленинградского государственного университета им А.С. Пушкина*. 2018; № 1: 50–61.
5. Кадырова С.В., Немцева Е.А., Тульчинский Г.Л. *Селфменеджмент*. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
6. Сорокопуд Ю.В., Шишков Л.Д., Сапачев В.А. Формирование ИКТ-компетенций в процессе подготовки будущих педагогов основного и дополнительного образования в условиях магистратуры. *Современный ученый*. 2022; № 6: 284–289.
7. Сорокопуд Ю.В., Соколова Н.И., Шишков Л.Д. Подходы к обучению будущих преподавателей созданию и применению онлайн-курсов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 257–259.
8. Борзова Т.А., Беланова В.Д., Лощилина У.Д. Вебинар как эффективная форма дистанционного обучения деловой коммуникации в системе высшей школы. *Уральский научный вестник*. 2023; Т. 3, № 8: 99–103.
9. Борзова Т.А. Уроки пандемии: цифровая трансформация высшего образования в формате удаленного обучения. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2021; Т. 13, № 1: 195–208.
10. Борзова Т.А. Специфика формирования гибких коммуникативных навыков у студентов гуманитарного направления при удаленном обучении. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2021; Т. 13, № 2: 130–146.
11. Погожина И.Н., Подольский А.И., Идобаева О.А., Подольская Т.А. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ. *Вопросы образования*. 2020; № 3: 60–94.
12. Сарапульцева Л.А. Дистанционное обучение и ситуационно-ролевые игры. *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании*: материалы 22-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2017: 569–572.
13. Kukulska-Hulme A. *Mobile learning for qualityeducation and social inclusion. IITE Policy Brief.* 2010.


References


1. Chernigovskaya T.V. `Eto ne ya – `eto moj mozg… *Otechestvennye zapiski*. 2013; № 1 (52): 116-127.
2. Majkova `E.Yu., Curkan D.A.O riskogennyh kommunikaciyah v cifrovom obschestve. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. 2019; № 4 (50): 90-97.
3. Baeva L.V. Teoriya `ekzistencialov M. Hajdeggera i M. Bossa i analiz suschestvovaniya cheloveka v usloviyah `elektronnoj kul'tury. *Voprosy filosofii*. 2019; № 4: 24-33.
4. Koneva A.V. «Cifrovaya identichnost'»: processy identifikacii i reprezentacii v setevoj kommunikacii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im A.S. Pushkina*. 2018; № 1: 50-61.
5. Kadyrova S.V., Nemceva E.A., Tul'chinskij G.L. *Selfmenedzhment*. Sankt-Peterburg: Piter, 2013.
6. Sorokopud Yu.V., Shishkov L.D., Sapachev V.A. Formirovanie IKT-kompetencij v processe podgotovki buduschih pedagogov osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyah magistratury. *Sovremennyj uchenyj*. 2022; № 6: 284-289.
7. Sorokopud Yu.V., Sokolova N.I., Shishkov L.D. Podhody k obucheniyu buduschih prepodavatelej sozdaniyu i primeneniyu onlajn-kursov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 257-259.
8. Borzova T.A., Belanova V.D., Loschilina U.D. Vebinar kak `effektivnaya forma distancionnogo obucheniya delovoj kommunikacii v sisteme vysshej shkoly. *Ural'skij nauchnyj vestnik*. 2023; T. 3, № 8: 99-103.
9. Borzova T.A. Uroki pandemii: cifrovaya transformaciya vysshego obrazovaniya v formate udalennogo obucheniya. *Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2021; T. 13, № 1: 195-208.
10. Borzova T.A. Specifika formirovaniya gibkih kommunikativnyh navykov u studentov gumanitarnogo napravleniya pri udalennom obuchenii. *Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2021; T. 13, № 2: 130-146.
11. Pogozhina I.N., Podol'skij A.I., Idobaeva O.A., Podol'skaya T.A. Cifrovoe povedenie i osobennosti motivacionnoj sfery internet-pol'zovatelej: logiko-kategorial'nyj analiz. *Voprosy obrazovaniya*. 2020; № 3: 60-94.
12. Sarapul'ceva L.A. Distancionnoe obuchenie i situacionno-rolevye igry. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii*: materialy 22-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2017: 569-572.
13. Kukulska-Hulme A. *Mobile learning for qualityeducation and social inclusion. IITE Policy Brief.* 2010.


*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

**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 81-2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-245-248

***Abrosimova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: naabrosimova@gmail.com*

**REALIZATION OF THE ADDRESSING CATEGORY IN SPANISH SCIENTIFIC TEXT.** The article deals with a current problem of realization of the addressing category in Spanish scientific texts. The article reveals notions of the concept of addressing in interpretation of some linguists. *The article identifies and describes types and functions of the addressing category. The author also considers the role of the addressee in a scientific text, despite the lack of direct reference to her/him, and that it is the addressee who determines the choice of linguistic means by the author when creating a scientific text. The focus of the work* is made on means used in the Spanish scientific text to realize the addressing category. *Special attention is paid to* the use of personal pronouns, imperative and interrogative constructions, parenthesis, as well as verbs of cognitive semantics. Thus, it is concluded that the main function of the means of realization of the addressing category is to establish contact between the author and the reader in order to activate attention and influence.

*Key words:* **scientific text, addressing category, personal pronouns, imperative, interrogative constructions, parenthesis**

***Н.А. Абросимова**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: naabrosimova@gmail.com*

## РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ АДРЕСОВАННОСТИ В ИСПАНСКОМ НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме реализации категории адресованности в испанском научном тексте. Статья раскрывает содержание понятия адресованности в трактовке некоторых лингвистов. Основное внимание в работе акцентируется на средствах, используемых в испанском научном тексте, при помощи которых реализуется категория адресованности. В статье выделяются и описываются виды и функции категории адресованности. Также автором рассматривается роль адресата в научном тексте, несмотря на отсутствие прямого указания на него, и что именно от адресата зависит выбор языковых средств автором при создании научного текста. Особое внимание уделяется использованию личных местоимений, императивных и вопросительных конструкций, вводных конструкций, а также глаголов когнитивной семантики. В заключение делается вывод, что основной функцией средств реализации категории адресованности является установление контакта между автором и читателем с целью активизации внимания и воздействия.

*Ключевые слова:* **научный текст, категория адресованности, личные местоимения, императивные, вводные и вопросительные конструкции**

Данная статья посвящена уточнению некоторых текстовых категорий, а именно – категории адресованности, которая в настоящее время является одной из значимых с точки зрения антропоориентированности современной лингвистической парадигмы. Актуальность данного исследования посвящена изучению особенностей реализации категории адресованности в испанском научном тексте, поскольку специфика испанского научного текста, в особенности реализация в нем тестовых категорий, до сих пор остается недостаточно изученной.

Таким образом, целью данного исследования является выявление особенностей реализации категории адресованности в испанском научном тексте на примере научных статей. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: изучить понятие категории адресованности, виды адресованности, а также рассмотреть основные средства реализации категории адресованности на примере испаноязычных научных статей.

Научная новизна исследования заключается в опыте систематизации способов реализации категории адресованности в испанских научных текстах.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в определении особенностей реализации и уточнении категории адресованности. Практическая значимость статьи определяется тем, что её результаты могут быть использованы при исследовании теории и практики научного теста.

В традиционном лингвистическом толковании под адресованностью понимается «свойство текста как реального объекта, посредством которого опредмечивается представление о предполагаемом адресате и особенностях его интерпретативной деятельности» [1].

Согласно Чернявской В.Е., «адресованность понимается как коммуникативно-прагматическая направленность на адресата во всем многообразии его, адресата, характеристик: социальных, возрастных, коммуникативно-ролевых, etc.» [2, с. 19].

Кормилицына М.А. отмечает, что «адресованность/адресация речи – это учет говорящим уровня культуры, знаний, интересов, социального статуса и других качеств адресата (собеседника), умение вовлечь его в процесс общения, достичь определенного (а в подготовленной речи заранее запланированного) уровня воздействия на адресата» [3].

Адресованность – это тот аспект научной коммуникации, который автору необходимо эффективно реализовывать, чтобы добиться убедительности своих суждений и идей в дискурсивном взаимодействии с другими представителями той или иной научной области.

Категория адресованности может рассматриваться на двух широких уровнях. С одной стороны, в рамках локального процесса создания научного текста (и его прочтения), а с другой, в рамках того, как данный текст встраивается в социокультурные, специализированные (научные) и исторические нормы.

Данная категория имеет прямое отношение к адресованности текста к другим текстам, что определяет когнитивную и коммуникативно-прагматическую деятельность антропоцентров литературной коммуникации – автора и читателя. Адресованность – универсальная текстовая категория, которая присутствует в любом тексте, но степень насыщенности текста ею различна.

Романова Н.Л. в своей диссертации выделяет три вида категории адресованности в зависимости от параметров коммуникативной ситуации, а именно – межсубъектную, междискурсную и внутритекстовую. Межсубъектная адресованность – воплощение и реализация диалога между автором и читателем, основными маркерами являются «языковые средства прямого называния адресата, контактности и привлечения внимания реципиента, приемы диалогизации». Междискурсная адресованность – «смысловой диалог, который может быть представлен в двух основных формах: моделируемое автором виртуальное общение

адресантов», т. е. интертекстовая междискурсная адресация; диалогические отношения, которые связывают дискурс текста с реальностью, т. е. внешнетекстовая междискурсная адресация. Внутритекстовая адресованность – связность частей текста с помощью категорий членимости текста [4].

Категория адресованности выполняет функцию сообщения и воздействия на читателя и представляет собой основу научного описания текста с коммуникативно-прагматической точки зрения [5]. В научном тексте недостаточно представить и описать информацию нейтральным и объективным образом, необходимо убедить аудиторию в актуальности и значимости утверждений автора в том, что они заслуживают прочтения и рассмотрения научным сообществом.

«Специфика научного текста состоит в том, что он всегда строится на основе коллективного сознания, т. е. научная теория, образующая предмет текста, предстает в речевом произведении как новое направление в совокупности различных взглядов и концепций из текстов-предшественников. Таким образом, каждый отдельный текст научной коммуникации имеет в своей структуре диалог смысловых позиций, «старого» (тексты-предшественники) и «нового» (мнение автора реципиируемого текста) знаний». [6]. Одним из важнейших требований к автору научного текста является его максимальная личностная отстраненность и непредвзятость в изложении научных фактов, выводов и т. д.

Несмотря на то, что автор научного текста всегда известен и им является один или несколько ученых, источник всегда будет групповым, поскольку автор научного текста представляет определенное научное сообщество и передает опыт и знания, накопленные данным научным сообществом. Автор обязательно учитывает наличие у адресата определенных представлений об обсуждаемом предмете, специальных знаний в той или иной научной области. От этого зависит понимание адресатом заложенного автором содержания научного высказывания, выбор жанра высказывания и приемов композиции, а также выбор языковых средств, которыми будет пользоваться автор [7], нацеленных на привлечение внимания читателя с целью обеспечения адекватного понимания текста и авторских интенций [8]. Выбор языковых средств также определяет композицию и стиль текста.

Адресатом научного текста, несмотря на отсутствие прямого указания на него, всегда является член того или иного научного сообщества или группа специалистов какой-либо узконаправленной области, следовательно, адресат предусмотрен и предопределен данным типом текста. Цель высказывания, заложенная автором в тексте, область деятельности человека и коммуникативная ситуация, с одной стороны, моделируют и влияют на образ адресата, а с другой стороны, зависят от него. Автор научного текста ждет от реципиента правильной интерпретации заложенной в тексте авторской интенции. Автор передает свой замысел получателю через систему средств интертекстуальной адресованности, а сознание читателя идентифицирует маркеры интертекстуальности как таковые [9]. Следовательно, адресованность текста обусловливает авторский выбор средств, которые являются общими для его речевого опыта и речевого опыта адресата, чтобы быть понятым, поскольку автор должен выразить и донести адресату свою точку зрения по затрагиваемого вопросу, кроме того, убедить или разубедить реципиента в истинности того или иного научного положения.

Категория адресованности может выражаться при помощи любого компонента текста, а именно – лексического, синтаксического и т. д. При реализации адресованности автора текста к читателю используются формально-содержательные средства и приемы, цель которых привлечь и завладеть вниманием читателя [10]. Согласно Комлевой Е.В., в научной парадигме выделяются прямая и косвенная формы адресованности в зависимости от используемых разноуровневых языковых средств, структурных особенностей, графических фрагментов текста. Она также указывает, что «сигналы прямой адресованности непосредственно называют адресата, характеризуют его, в то время как сигналы косвенной адресованности придают текстовым компонентам функциональную значимость адресации» [10].

На основании работ Евстигнеевой Л.В. и Комлевой Е.В. [7; 10] мы выделили следующие средства, которые наиболее часто реализуют категорию адресованности в испанском научном тесте:

1. Личные местоимения

Личное местоимение первого лица единственного числа *yo* и местоимение первого лица множественного числа *nosotros* практически всегда не указывается, а присутствует в тексте имплицитно. Личные местоимения используются с целью установления контакта и активизации внимания, следовательно, являются одним из основных средств реализации адресованности. Личные местоимения указывают на заинтересованный характер отношений субъекта речи к адресату. Авторизация в имплицитной yo-форме встречается достаточно редко и имеет место прежде всего при представлении собственно авторского знания – истории написания научной работы, авторских гипотез, заключений, определений [11].

Согласно научной традиции, где автор является частью научного сообщества и, как правило, выступает от имени этого сообщества, чаще всего встречается использование глаголов в первом лице множественного числа. Также nosotros авторской скромности традиционно считается наиболее адекватным средством для обозначения субъекта речи в соответствии с требованиями объективного, надличностного изложения [11].

No *sabemos* cómo funciona, por lo que desconocemos qué lleva a un sistema de ADM a alcanzar una decisión concreta [12].

Por ejemplo, en nuestro caso *concluimos* que el procedimiento no se justifica, es decir, no sería moral, pero en un futuro próximo, cuando se posea mayor información sobre el procedimiento y se enriquezcan las técnicas de concreción, este podría ser razonablemente justificable [13].

Использование имплицитных форм личных местоимений в испанском научном тексте говорит о диалогизации и адресованности речи.

2. Императивные и вопросительные конструкции

*Veamos* qué resultados se obtienen considerando cada operador por separado… [14].

Императивная конструкция всегда направлена на получателя, адресата – на предполагаемого исполнителя побуждения и выполняет контактоустанавливающую функцию. Необходимым условием установления контакта между коммуникантами, достижения цели адресанта, направленной на адресата, и успешности речевого акта является внимание к собеседнику, его намерениям и эмоциональному состоянию.

En este contexto, surge la necesidad de investigar en estudios anteriores: 1) ¿cómo ha sido el desempeño de la investigación sobre MET?, 2) ¿cómo ha evolucionado y en qué contextos se ha realizado?, 3) ¿cómo es la estructura intelectual del campo investigativo? y 4) ¿qué áreas lo componen?, hasta el momento no se encuentra un estudio que responda estas preguntas [15].

Как правило, в испанском научном тексте задачи ставятся в форме вопросительной конструкции со словом cómo, что подчеркивает диалогичность. Автор, с одной стороны, вовлекает адресата, с другой стороны, обращается к научному сообществу и предшествующим работам для решения поставленных задач.

3. Глаголы когнитивной семантики

Для успешного интеллектуального вовлечения читателя в рассуждения автора особую роль играют глаголы с когнитивной семантикой в первом лице множественного числа. Основная функция данных глаголов заключается в указании на общность знаний, уровень информированности адресанта и адресата и т. д.

Siguiendo a Borry, Schotsmans y Dierickx (2004), cabe agregar que se considerará fundamental que el evaluador describa las normas y el sistema moral desde el cual parte su análisis, con el objetivo de: 1) *conocer* la perspectiva ética desde la que se formuló la evaluación y 2) *analizar* alguna incompatibilidad entre los juicios morales que sostenga, junto con la evidencia científica, en una revisión posterior del caso [13].

*Entendemos* que un mayor conocimiento y comprensión de la epidemiología «cardiojurídica», puede ayudar a enmarcar la percepción del riesgo de demanda a los profesionales de estas especialidades [16].

No *sabemos* cómo funciona, por lo que *desconocemos* qué lleva a un sistema de ADM a alcanzar una decisión concreta [12].

Глаголы когнитивной семантики передают ментальное содержание автора и отражают определенный пласт человеческого опыта. В данном случае адресованность во многих случаях подчеркивается имплицитной формой первого лица множественного числа nosotros.

4. Вводные слова и словосочетания

Вводные конструкции применяются, чтобы продемонстрировать отношение автора к собственному высказыванию. Это необходимо, чтобы помочь адресату правильно понять мысли, идеи и интенции автора [17]. Сюда можно отнести указание на достоверность сообщения, на оценку автором истинности/ложности высказывания, также акцентирование внимание читателя на какой-либо теме, указание на порядок мыслей и их логические отношения.

А. Показатели выделения темы: *acerca de, cuanto a, en relación con*:

*Acerca de* la supervisión permanente para lograr una formación a cabalidad, solo el 9,0% lo recibió, un 14,3% de los residentes de las universidades públicas indico estar «de acuerdo» haberla recibido, en comparación con las universidades públicas los cuales ninguno recibió dicha formación. Los resultados de este acápite se encuentran en la Tabla 2 [18].

*En relación con* el derecho al trabajo, los resultados también convergen con otros en cuanto a que un incremento en el número de horas semanales trabajadas, *además* de violentar el derecho al trabajo digno [19].

Показатели выделения темы призваны акцентировать внимание читателя на каком-то вопросе и вовлечь его в научную дискуссию, тем самым реализуя контактоустанавливающую функцию.

Б. Вводные конструкции, демонстрирующие направление хода мысли автора: *al mismo tiempo, entre otras cosas, por lo demás, a bien que:*

*Por lo demás*, este sistema de reglas y principios ha de incluir el sometimiento al principio de atribución de competencias, así como las exigencias de notificación del acto administrativo, acceso al expediente, audiencia al interesado y, como se ha indicado, motivación del acto administrativo [12].

*Si bien* la medicina defensiva está extendida a nivel global, es complicado conocer su prevalencia [16].

В. Вводно-модальные компоненты для оценки автором степени достоверности или вероятности высказывания: *probablemente*, *sin duda, no cabe duda, dudoso, obviamente, naturalmente, evidentemente, lo más probable, ciertamente, en nuestra opinión, etc.*:

Esta categoría contiene la idea de tres de los entrevistados quienes manifiestan que el uso del humor de manera predominante en la terapia traería como riesgo la

pérdida de la seriedad que requiere este espacio intersubjetivo, *probablemente* causando daño, lo que derivaría en que la relación terapéutica se viera amenazada [20].

*Evidentemente*, ello facilita el análisis y cruce de datos provenientes de distintas administraciones públicas como la Agencia Tributaria, el Servicio Público de Empleo, y el Instituto Nacional de la Seguridad Social, entre otros; y como resultado, el sistema arroja probabilidades de incumplimientos legales a partir de las cuales se puede evacuar la correspondiente acta de infracción automatizada o incluso iniciar un expediente sancionador [12].

Г. Вводные компоненты, выражающие степень уверенности автора в истинности или ложности приводимых им высказываний: *parece que, como si, parecido a, etc.:*

En definitiva, *parece que* ambas especialidades en España no se encuentran entre las especialidades más demandadas, pudiendo catalogarse como especialidades de escasa litigiosidad [16].

Д. Вводные компоненты для оценки степени известности информации: *es conocido, es bien conocido, etc.:*

No hay data sobre cómo afectaría a otros, pero *es conocido* el alto costo de la implementación de lectores RFID (Kiourti 2018) en el sistema de salud (Haddara y Staaby 2018) [13].

Е. Вводно-союзные компоненты для передачи порядка следования мыслей и их логических отношений: *en primer lugar, en principio, al fin:*

A partir de los datos recogidos, es importante señalar *en primer lugar*, que todos los terapeutas entrevistados han experimentado instancias de humor en algún momento con sus pacientes, sin embargo, algunos no lo tenían considerado como un recurso posible de analizar con mayor profundidad [20];

– выражают вывод, итог: *por lo tanto, pues, en general:*

*Por lo tanto*, aparentemente podemos asimilar los sistemas de ADM a reglas jurídicas [17];

– обозначают противопоставление: *por otra parte, por contra, por lo contrario, con todo.*

*Por su parte*, la palabra lifestyle, no fue usada en la ecuación de búsqueda para la selección de artículos, sin embargo, se puede evidenciar su importancia, pues 8 artículos la incluyeron, entre el 2011 y el 2021, y arroja un PNC de 1.48, el segundo más alto [18].

Таким образом, в заключение отметим, что основной функцией средств реализации категории адресованности в испанском научном тексте является контактоустанавливающая и активизирующая внимание читателя для адекватного восприятия авторских интенций в тексте. К основным средствам нами были отнесены личные местоимения, которые в испанском тексте выражаются в имплицитной форме, глаголы когнитивной семантики, вводные, императивные и вопросительные конструкции. При этом вопросительные конструкции, как правило, используются для постановки задач в научном тексте. Примеров риторических вопросов и прямого обращения к читателю в анализируемых текстах выявлено не было, несмотря на то, что они тоже относятся к средствам реализации категории адресованности.

Библиографический список


1. Воробьева О.П. *Лингвистические аспекты адресованности художественного текста*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1993.
2. Чернявская В.Е. *Интертекстуальность как текстообразующая категория в научной коммуникации*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
3. Кормилицына М.А. *Адресация речи. Эффективное речевое общение (базовые компетенции):* словарь справочник. Красноярск: Издательство Сибирского федерального университета, 2014.
4. Романова Н.Л. *Языковые средства выражения адресованности в научном и художественном текстах: На материале немецкого языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1997.
5. Комлева Е.В. К вопросу о параметрах текстуальности. *Вестник ОГУ*. 2011; № 17 (136). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-parametrah-tekstualnosti
6. Орлова О.А., Блинова Е.О. Некоторые особенности межсубъектной адресованности в научно-критическом тексте (на материале немецкого языка). *Вестник ННГУ*. 2012. № 1-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-mezhsubektnoy-adresovannosti-v-nauchno-kriticheskom-tekste-na-materiale-nemetskogo-yazyka
7. Евстигнеева Л.В. Реализация категории адресованности в психологическом тексте: от идей М. Бахтина к современному состоянию проблемы. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2016; № 182. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kategorii-adresovannosti-v-psihologicheskom-tekste-ot-idey-m-bahtina-k-sovremennomu-sostoyaniyu-problemy
8. Ворончихина И.А. Типология сигналов адресованности в текстах детского детектива (на материале англоязычных и русскоязычных произведений). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-signalov-adresovannosti-v-tekstah-detskogo-detektiva-na-materiale-angloyazychnyh-i-russkoyazychnyh-proizvedeniy
9. Орлова О.А., Блинова Е.О. Некоторые особенности межсубъектной адресованности в научно-критическом тексте (на материале немецкого языка). *Вестник ННГУ*. 2012; № 1-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-mezhsubektnoy-adresovannosti-v-nauchno-kriticheskom-tekste-na-materiale-nemetskogo-yazyka
10. Комлева Е.В. К вопросу о соотношении текстовых категорий адресованности и апеллятивности (на материале современного немецкого языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 4-2.
11. Должич Е.А. Полифоничность испанского научного текста. *Ученые записки ОГУ*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017; № 3 (75).
12. Soriano L.M. Criaturas empíricas en un mundo normativo: La inteligencia artificial y el derecho. *Revista de Derecho Público: Teoría y Método.* Madrid. 2023; Vol. 7: 151–174.
13. Gayozzo P. Bioética empírica y mejoramiento humano: una propuesta metodológica. *Revista Colombiana De Bioética*. 2022; № 17 (2).
14. Trovato G. Estudio traductológico de tres operadores de la conversación del español peninsular (bueno, pues, vamos) mediante la subtitulación hacia el italiano: un estudio basado en la serie «Las Chicas del Cable». *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 2023; № 62 (1): 34–57.
15. González-Calixto M.B., Córdoba-Andrade L., Martínez-González A.I.C. Motivación de emprendimiento turístico: panorámica basada en el análisis bibliométrico de la investigación empírica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*. 2023; № 13 (1): 101–114.
16. Hernández-Herrero M., Cuevas J.C.-D.L. Judicialización en cardiología y cirugía cardiovascular: estudio observacional transversal en materia de responsabilidad patrimonial en la sanidad pública española. *Revista Española de Medicina Legal*. 2022.
17. Лекант П.А. *Синтаксис простого предложения в современном русском языке:* учебное пособие. Москва, 2004.
18. Olortegui Yzu A., Fernández Coronado R. Percepciones de los médicos residentes sobre el desarrollo del programa de residentado de cardiología durante la pandemia por COVID-19 en Lima, Perú. *Arch Peru Cardiol Cir Cardiovasc*. 2022; № 3 (3): 146–53.
19. Mendoza González M., Vázquez Martínez F., Mota Morales M., Ortiz-Chacha C., Delgado Domínguez C., Cortés Jiménez H., Ramírez González I., & Luzianía Valerio M. Error médico autopercibido: análisis del enfoque de salud basado en los derechos humanos en México. *Investigación En Educación Médica*. 2023; № 12 (46): 79–92.
20. Muñoz M., Duarte J. El Rol del Humor en la Praxis de la Psicoterapia: Perspectiva desde el Psicoterapeuta Constructivista Cognitivo. *Psykhe*. 2023; № 32 (2).


References


1. Vorob'eva O.P. *Lingvisticheskie aspekty adresovannosti hudozhestvennogo teksta*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1993.
2. Chernyavskaya V.E. *Intertekstual'nost' kak tekstoobrazuyuschaya kategoriya v nauchnoj kommunikacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Kormilicyna M.A. *Adresaciya rechi. `Effektivnoe rechevoe obschenie (bazovye kompetencii):* slovar' spravochnik. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Sibirskogo federal'nogo universiteta, 2014.
4. Romanova N.L. *Yazykovye sredstva vyrazheniya adresovannosti v nauchnom i hudozhestvennom tekstah: Na materiale nemeckogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1997.
5. Komleva E.V. K voprosu o parametrah tekstual'nosti. *Vestnik OGU*. 2011; № 17 (136). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-parametrah-tekstualnosti
6. Orlova O.A., Blinova E.O. Nekotorye osobennosti mezhsub`ektnoj adresovannosti v nauchno-kriticheskom tekste (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik NNGU*. 2012. № 1-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-mezhsubektnoy-adresovannosti-v-nauchno-kriticheskom-tekste-na-materiale-nemetskogo-yazyka
7. Evstigneeva L.V. Realizaciya kategorii adresovannosti v psihologicheskom tekste: ot idej M. Bahtina k sovremennomu sostoyaniyu problemy. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2016; № 182. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kategorii-adresovannosti-v-psihologicheskom-tekste-ot-idey-m-bahtina-k-sovremennomu-sostoyaniyu-problemy
8. Voronchihina I.A. Tipologiya signalov adresovannosti v tekstah detskogo detektiva (na materiale angloyazychnyh i russkoyazychnyh proizvedenij). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-signalov-adresovannosti-v-tekstah-detskogo-detektiva-na-materiale-angloyazychnyh-i-russkoyazychnyh-proizvedeniy
9. Orlova O.A., Blinova E.O. Nekotorye osobennosti mezhsub`ektnoj adresovannosti v nauchno-kriticheskom tekste (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik NNGU*. 2012; № 1-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-mezhsubektnoy-adresovannosti-v-nauchno-kriticheskom-tekste-na-materiale-nemetskogo-yazyka
10. Komleva E.V. K voprosu o sootnoshenii tekstovyh kategorij adresovannosti i apellyativnosti (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 4-2.

11. Dolzhich E.A. Polifonichnost' ispanskogo nauchnogo teksta. *Uchenye zapiski OGU.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2017; № 3 (75).
12. Soriano L.M. Criaturas empíricas en un mundo normativo: La inteligencia artificial y el derecho. *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*. Madrid. 2023; Vol. 7: 151-174.
13. Gayozzo P. Bioética empírica y mejoramiento humano: una propuesta metodológica. *Revista Colombiana De Bioética*. 2022; № 17 (2).
14. Trovato G. Estudio traductológico de tres operadores de la conversación del español peninsular (bueno, pues, vamos) mediante la subtitulación hacia el italiano: un estudio basado en la serie «Las Chicas del Cable». Trabalhos em Lingunstica Aplicada. 2023; № 62 (1): 34-57.
15. González-Calixto M.B., Córdoba-Andrade L., Martínez-González A.I.C. Motivación de emprendimiento turístico: panorámica basada en el análisis bibliométrico de la investigación empírica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*. 2023; № 13 (1): 101-114.
16. Hernández-Herrero M., Cuevas J.C.-D.L. Judicialización en cardiología y cirugía cardiovascular: estudio observacional transversal en materia de responsabilidad patrimonial en la sanidad pública española. *Revista Española de Medicina Legal*. 2022.
17. Lekant P.A. *Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennom russkom yazyke:* uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
18. Olortegui Yzu A., Fernández Coronado R. Percepciones de los médicos residentes sobre el desarrollo del programa de residentado de cardiología durante la pandemia por COVID-19 en Lima, Perú. *Arch Peru Cardiol Cir Cardiovasc*. 2022; № 3 (3): 146-53.
19. Mendoza González M., Vázquez Martínez F., Mota Morales M., Ortiz-Chacha C., Delgado Domínguez C., Cortés Jiménez H., Ramírez González I., & Luzianía Valerio M. Error médico autopercibido: análisis del enfoque de salud basado en los derechos humanos en México. *Investigación En Educación Médica*. 2023; № 12 (46): 79-92.
20. Muñoz M., Duarte J. El Rol del Humor en la Praxis de la Psicoterapia: Perspectiva desde el Psicoterapeuta Constructivista Cognitivo. *Psykhe*. 2023; № 32 (2).

*Статья поступила в редакцию 24.08.23*

УДК 5.9.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-248-251

***Aristova D.D.**, postgraduate, English Department, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: daria.aristova@yandex.ru*

**PHONOSTYLISTIC TRENDS IN THE GENRE OF UNIVERSITY LECTURING IN THE USA.** The article is meant to highlight phonostylistic specificities of American academic communication in the present-day university context. The main focus is laid on the ongoing transformation of the previously established requisites for the genre of lecturing, which is brought about by the new speaking tastes and preferences of the young. As a result, the traditional didactic mode of lecturing characterized by the prevalence of formal pronunciation style and prosodically unmarked phonation gives way to a much more phonostylistically lowered down enunciation. A comprehensive analysis of the material, which includes the study of the prosodic arrangement of the key parts of university lectures, appears to be particularly revealing in this respect. It transpires that modifications of tempo, loudness and pitch movement that go over and above neutral American pronunciation make for the overall friendly, conversational and interactive manner of instruction, which is part and parcel of academic discourse in the US.

*Key words:* **phonostylistics, styles of pronunciation, lecture, American English, academic discourse**

***Д.Д. Аристова**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: daria.aristova@yandex.ru*

# ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ЖАНРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЛЕКЦИИ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье рассматривается фоностилистическое своеобразие научного общения в университетской среде США. Подчеркивается, что ранее установленные требования в жанре лекции видоизменяются в соответствии с произносительными вкусами и привычками современного поколения студентов. На смену прежней дидактической направленности академической коммуникации, основанной на следовании характеристикам полного стиля произношения и принципам нейтральной фонации, приходит новая тональность передачи знания и фоностилистическая сниженность манеры изглашения. Дифференцированный анализ материала американских лекций в ключевых композиционных частях выступления позволяет выявить основные тенденции в просодическом оформлении лекторской речи. В результате проведенного исследования удается показать, как за счет модификаций темпа, громкости и движения тона, выходящих за рамки немаркированного американского произношения, реализуется общая для академического сообщества США установка на дружеский, развлекательный и интерактивный характер представления знания.

*Ключевые слова:* **фоностилистика, стиль произношения, жанр лекции, американский вариант английского языка, научная коммуникация**

В свете современной роли английского языка как ведущего средства осуществления межнационального научного общения особое значение приобретает необходимость оптимизации профессиональной коммуникации филологов-англистов. В центре внимания оказываются трансформации, которым подвергается функциональный стиль сообщения с учетом новых коммуникативных предпочтений современных пользователей языка. Так, работы отечественных и зарубежных языковедов свидетельствуют об активном использовании в научной речи разговорной лексики, смещении акцентов с обезличенного характера изложения к выраженной авторской индивидуальности, а также о появлении стилистических швов (genre bending), направленных на переход от официального к неофициальному стилю ведения дискуссии [1; 2; 3]. Иными словами, прежние речевые стереотипы участников научного взаимодействия нередко уступают место более стилистически сниженной и развлекательной риторике.

Неслучайно, что всевозможные трансформации находят свое воплощение и в университетской лекции, которая ориентирована на преимущественно молодежную аудиторию. Этот важнейший жанр научного общения по определению предполагает способность говорящего перестраивать собственную речь с учетом когнитивных особенностей и произносительных вкусов нового поколения студентов (Net Gen). По данным специальных исследований [4], будучи воспитанными на возможностях компьютерных технологий и неограниченного контакта в сети Интернет, они особенно ценят эмоциональное вовлечение в процесс обучения, использование лектором мультимедийных средств и различных развлекательных элементов, облегчающих восприятие и усвоение знания.

Иными словами, при выступлении с лекцией первостепенное значение приобретают навыки аккомодации, т. е. умение организации высказывания в соответствии с ожиданиями целевой аудитории. В результате неизбежным изменениям подвергается общая тональность передачи знания, и дидактика, или назидательность, соответствующая канонам серьезного научного изложения, может сменяться более расслабленной, дружеской и интерактивной манерой университетского взаимодействия.

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что рассмотрению подвергается жанр университетской лекции в США, и мы обращаемся к общеамериканскому произношению (GA) как одному из двух наиболее влиятельных – американскому и британскому – вариантов английского языка в глобальном англоговорящем сообществе. Это связано с особым значением, которое приобретает американская модель передачи знания в современном мире. Дело в том, что требования к представлению лекционного материала, которые предъявляет технологически развитое поколение студентов, и распространенность в наши дни формата *edutainment* в обучении (т. е. развлекательного и игрового характера представления знания) во многом предопределяются спецификой эволюции университетского общения в США [5].

Научная новизна работы состоит в том, что до сих пор проблематика фоностилистических инноваций в жанре университетской лекции в целом и ее американском варианте в частности была исследована недостаточно широко, почему особое внимание в настоящей статье уделяется звучащему своеобразию рассматриваемого жанра.

Цель исследования, таким образом, заключается в том, чтобы выявить фонационные особенности современной лекторской речи, отвечающие за установление новой манеры взаимодействия со студенческой аудиторией в США. Этим определяются и задачи исследования: 1) провести анализ ключевых сверхсегментных особенностей американской лекции; 2) установить наличие отклонений от норм немаркированной фонации; 3) определить роль просодических модификаций в формировании новой тональности университетского общения.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что проведенное исследование позволит проследить, каким образом видоизменяются ранее существующие каноны немаркированного изглашения, что поможет расширить наше представление о механизмах жанрово-стилистической гибридизации научного

общения. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в курсе английской фонетики и применяться для пополнения фонетического инструментария специалистов при выступлении с лекцией на английском языке. Материалом для исследования послужили лекции, принадлежащие известным американским профессорам, имеющим большой опыт публичных выступлений как перед университетской аудиторией, так и на популярных общественных платформах (Р. Сапольски, Н. Кэнвишер, Дж. Хэнкок, Дж. Фриман).

Переходя к анализу материала, прежде всего следует подчеркнуть, что установка на фоностилистическую сниженность речи наблюдается в жанре американской лекции повсеместно (во вступительной, основной и заключительной ее частях), что главным образом проявляется в изменении **темпоральных** показателей. Темп речи в современной лекции выходит за рамки ранее установленных значений как для официального (≈100–120 слов/мин. или ≈3 слогов/сек.), так и неофициального фонетического стиля (≈130–150 слов/мин. или ≈3,5 слога/сек.) в общеамериканском произношении (GA) [6; 7, с. 76]. Материал показывает, что в наши дни временные показатели, скорее, составляют ≈160–200 слов/мин. (≈4–5 слогов/сек.), т. е. *официальный* (frozen или formal) [8] фонетический стиль в американской лекции не представлен. Тем не менее влияние скорости произношения на общую разборчивость речи в различных композиционных частях лекции оказывается неодинаковым, почему следует остановиться на каждой из них более подробно.

Так, во **Вступлении** на фоне повышенной скорости изглашения (≈180–190 слов/мин.) наблюдаются многочисленные процессы редукции, ассимиляции и слогового сращения, присущие *разговорному* (conversational), а нередко и так называемому *небрежному* (casual) стилю произношения [8], который характеризуется тенденцией к понижению артикуляционной напряженности и размытости слогостыков. Проиллюстрируем сказанное при помощи следующих отрывков:

1. *It's a pleasure being here and* ***not being jet-lagged****. It's also the first time I've* ***lectured*** *next-door to an indoor* ***rainforest and*** *underneath a lawn.* […] *So,* ***starting off****…*

**2.** ***Could you*** *get by if you lived in a strobe world all the time? Hard to say,* ***right?*** […] *We probably don't need to go hunting down predators. But you walk across Vassar* ***Street,*** *and there's some pretty dangerous predators* […] *in the way of cars,* ***right?*** […] *So, it's* ***actually*** *pretty hard to live life without being able to see motion, and I'll tell you about a woman* […] *later in the* ***lecture****. OK, next* ***question*** […] *We're now* ***going to*** *skip and do some neuroanatomy* […] *It's* ***going to be*** *awesome, and I don't* ***want to*** *waste…*

3. *We're* ***going to be*** *talking about deception* […] *there's a presidential election taking place* […] *and we'll talk a little bit* ***about that*** *towards the end. What* ***we're going to*** *focus on, though, is a very old human phenomenon: deception and* ***trust*** […] *I'm happy to take* ***questions****, and we'll do some interactive* ***exercises*** […] *All those examples can maybe* ***lead you*** *to think deception is a really big problem now* […] *Both Western, Eastern* ***cultures****, all the way back through recorded* ***history****, have been worried about deception…*

4. *So, Thursday* […] *we talked about their sense of England, and* ***particularly*** *London* […] *if Thursday's* ***lecture*** *was about how the colonists identified with the mother* ***country****, today's* ***lecture*** *sort of does the opposite. And what* ***I'm going to be talking*** *about today is the ways in which the colonists* […] *were different from people back in the mother* ***country*** […] *So, I* ***want to begin*** *this* ***lecture*** *on being a British American with just a handful of examples* […] *to give you sort of a sense of what it looked like before I* ***actually*** *talked about it…*

В отрывке **1** на фоне повышенной скорости речи (≈180 слов/мин., или ≈4,7 слогов/сек.) наблюдается использование гортанной смычки вместо сильного взрывного [t] в словах *not* и *jet-lagged* → [nɑː**ʔ**], [ˈdʒɛ**ʔ**lægd]. Это фонетическое явление относится к произносительным особенностям образованных американцев, использующих разговорный фонетический стиль. Кроме того, здесь происходит переход смычно-щелевого [tʃ] в щелевой [ʃ] на стыке согласных в слове *lectured* [ˈlek**tʃ**ə-d] → [ˈlek**ʃ**ə-d], задержка согласного [t] на конце слога в последовательности *rainforest and* [ˈreɪnfɔːrɪ**s**tən] → [ˈreɪnfɔːrɪs$^{(t)}$ən], а также его редукция в *starting*: [ˈstɑːrtɪŋ] → [ˈstɑːr*ɪŋ]. Эти артикуляционные изменения характерны для нового поколения американцев с присущими им выраженными проявлениями процессов редукции и коартикуляции слогов [9; 10]. Иными словами, во Вступлении происходит своего рода смешение кода, когда говорящий перестраивает собственную речь с учетом речевых стереотипов целевой аудитории, что позволяет установить с ней более тесный контакт.

Аналогичным образом тенденция к минимизации артикуляционной напряженности представлена и в других отрывках, где на фоне показателей темпа речи выше среднего — от умеренного разговорного, или *moderate conversational style* [11], (≈155 слов/мин., или ≈4 слога/сек) до беглого и небрежного, или *rapid familiar*, (≈187 слов/мин., или ≈5 слогов/сек.) стиля произношения – слогостыки оказываются размытыми и нечеткими, и наблюдаются процессы фонетической ассимиляции, элизии и компрессии слогов:

– выпадение согласного [t] или его замена на гортанную смычку на конце слога в отрывке **3** в сочетании *about that* [əˈbaʊ$^{(t)}$ ðæ**ʔ**] и отрывке **2** в слове *right* [raɪt] → [raɪ**ʔ**];

– компрессия слогов в последовательностях *going to* и *want to*, характерная для неофициального стиля произношения в GA, в отрывках **2**, **3** и **4**: *want to waste* [wɑnt tə weɪst] → [ˈ**wɑː**nə weɪst]; *it's going to be* [ɪts ˈgoʊɪŋ tə bi] → [ɪts ˈ**gɑː**nə bi]; *we're going to* [wɪr ˈgoʊɪŋ tə] → [wɪr ˈ**gɑː**nə]; *I want to begin* [aɪ wɑnt tə bɪˈgɪn] → [aɪ ˈ**wɑː**nə bɪˈgɪn]; *I'm going to be talking* [aɪm ˈgoʊɪŋ tə bi ˈtɔkɪŋ] → [aɪm ˈ**gɑː**nə bi ˈtɔkɪŋ];

– сращение звуков [d] и [j] в аффрикату [dʒ] на стыке слов в соответствии с присущими разговорному стилю в GA правилами плавного слияния слогов в потоке речи (liaisons) в отрывке **2** в сочетании *could you* [kəd ju] → [kə**dʒ**u] и отрывке **3** в *lead you* [liːd ju] → [liː**dʒ**u];

– элизия или выпадение гласного [u] в слове *actually* [ˈæktʃuəli] → [ˈæk**ʃə**li] в отрывках **2** и **4**, что сопровождается заменой смычно-щелевого [tʃ] на щелевой [ʃ];

– переход смычно-щелевого [tʃ] в щелевой [ʃ] на стыке согласных после [k] в отрывке **2** и **4** в слове *lecture* [ˈlɛktʃər] → [ˈlɛk**ʃ**ər]; замена [s] на [ʃ] на стыке [ks] в отрывке **3** в *exercises* [ˈeksərsaɪziz] → [ˈek**ʃ**ərsaɪziz]; а также сращение [s]+[tʃ] → [ʃ] в слове *question(s)* в отрывках **2** и **3**: [ˈkwestʃən] → [ˈkwe**ʃ**ən];

– такие изменения в произнесении согласных, отличающие молодежную речь в США, как сращение в сочетаниях [t]+[r] → [tʃr]: в *trust* [trʌst] → [**tʃr**ʌst] в отрывке **3** и *country* [ˈkʌntri] → [kʌn**tʃr**i] в отрывке **4**; сдвиг артикуляции кзади (s-retraction) на стыке согласных [st] и [str], где [s] → [ʃ]: в *street* [striːt] → [**ʃtr**iːt] в отрывке **2**, *western* [westrn] → [we**ʃtr**n] и *history* [ˈhɪstri] → [ˈhɪ**ʃtr**i] в отрывке **3**; опущение [r] на конце слога (r-диссимиляция) в *particularly* [pərˈtɪkjələrli] → [pə$^{(r)}$ˈtɪkjələ**r**li] в отрывке **4**.

Подобная фоностилистически сниженная манера взаимодействия со студенческой аудиторией во Вступлении поддерживается и за счет параметров **громкости** и **движения тона**, которые нарушают традиционные требования серьезной и немаркированной фонации, предъявляемые к оформлению научного сообщения. Так, громкость оказывается пониженной и составляет ≈60 дБ, что характерно для повседневной разговорной речи в американском варианте [12], а восходяще-нисходящий терминальный тон, присущий GA, заменяется восходящим тоном (явление *upspeak*).

Наряду с изменением темпоральных показателей это является эффективным риторическим приемом, служащим установлению желаемого контакта со студенческой аудиторией: понижение громкости позволяет уйти от дидактики и создать атмосферу непринужденной и доверительной беседы с учащимися, а *upspeak* может демонстрировать солидарность оратора со слушателями (talking *with* rather than *at* someone) [13, с. 64], вызывать у них эмпатию и в целом соответствует тому, что обозначается как *social openness* [14, с. 79]. В наши дни в общеамериканском произношении подобная организация терминальных синтагм приобретает особую популярность прежде всего в речи молодых американцев [13, с. 81–82].

Заметим, что в рассматриваемом материале Вступления процентное соотношение немаркированного восходяще-нисходящего тона финального завершения и восходящей мелодики, соответствующей молодежной манере общения, варьируется от 53% до 73% в пользу *upspeak*, что свидетельствует о выраженном крене в сторону интерактивной и лишенной категоричности манере представления знания.

Таким образом, во вступительной части лекции наблюдается установка на снижение назидательности, свойственной нейтральному тембру стиля научного сообщения. Можно констатировать, что традиционные нормы темпа, громкости и движения тона подвергаются значительным преобразованиям, и речь выступающих характеризуется элементами фоностилистической сниженности и развлекательности. В результате достигается эффект разговорной тональности, что вслед за американским социологом И. Гофманом можно обозначить как *fresh talk,* или живая беседа, являющаяся неотъемлемой частью современной риторики американской лекции [5]. Благодаря этому все присутствующие на лекции вовлекаются в процесс рассуждения и становятся равноправными участниками двусторонней научной коммуникации.

При переходе к **Основной** части лекции темп речи также выходит за рамки немаркированной фонации и является повышенным (≈170–180 слов/мин.), за счет чего слоговая и словесная артикуляция не реализуется в полной мере, а переходы между слогами становятся расслабленными и нечеткими. Тем не менее в отличие от Вступления процессы более значительной коартикуляции слогов, приводящей к их полному опущению в речи, отсутствуют. Иными словами, на первый план выходят особенности *разговорного* стиля произношения в GA с присущими ему правилами плавного соединения слогов в потоке речи, за счет чего разборчивость речи в целом сохраняется. Что же касается тенденций, связанных с использованием *небрежного* стиля произношения, то в ключевой части лекции они практически не представлены:

– *So, we are not the$^{(y)}$only ones in ways tha$^{(d)}$are previously thought to be unique to$^{(w)}$us. So, what's unique abou***ʔ** *human culture is just the sheer magisterial complexity of it. The fact that there's no$^{(w)}$other species on earth that would ever dream of trying to do something like this…* (**темп**: ≈183 слова/мин., или ≈4,8 слогов/сек.);

– *Bu***ʔ***, increasingly, there's evidence that the thalamus is much more than a relay station. And why* ***would_you*** [wudʒu] *bother with a relay anyway?* […] ***Kind_of*** [kaɪndə] *means like we don't know what's going on here* ***because*** [kɑːz] *you wouldn't just make a synapse for no reason, righ***ʔ***? OK, and so the first thing to note is there are lots of connections that go***ʔ** *back down the$^{(y)}$other way…* (**темп**: ≈180 слов/мин., или ≈4,7 слогов/сек.);

– *We evolved in the communication environment[d]in which there is no record. And it's really no[d]until abou***ʔ** *500 years ago tha[d]a printing press is invented, but that didn't ge[d]out to most people.* […] *That's very different than, say, the network age which is the[y]era we're in now…* (**темп**: ≈182 слова/мин., или ≈4,8 слогов/сек.);

– *First, the realities of living on a frontier, which no[d]only fostered a sense of independence, bu[d]also a sense of community, partly[y]in a defensive way because of fears abou***ʔ** *Indians…* (**темп**: ≈170 слов/мин., или ≈4,5 слогов/сек.).

К сказанному необходимо добавить, что отмеченные для Вступления модификации в произнесении согласных, свойственные молодежному общению, в Основной части лекции также не встречаются. Таким образом, здесь имеет место своеобразная гибридизация фонетических стилей, и наблюдается настолько тесная их спаенность, что значительное ускорение темпа компенсируется более размеренным сочленением слогов в высказывании, обеспечивающим адекватную передачу и восприятие научного сообщения в центральных эпизодах лекции.

Заметим, что, как и во Вступлении, общая тональность взаимодействия со студенческой аудиторией остается дружеской и развлекательной, и предполагается не только реализация функции сообщения, но и оказание эмоционального воздействия в соответствии с принципами *edutainment*. Это осуществляется за счет сохранения пониженной громкости (≈62 дБ) и активного использования восходящего движения тона, который и в этой части лекции вытесняет традиционный для GA немаркированный восходяще-нисходящий тон: материал свидетельствует о том, что явление *upspeak* в Основной части встречается в 60% случаев организации терминальных синтагм.

Что касается **Заключения** американской лекции, то оно представляется более гибридным по сравнению со Вступлением и Основной частью. Так, темп речи по-прежнему отличается значительным ускорением и может достигать ≈200–220 слов/мин., что существенно превышает темпоральные показатели в остальных частях лекции. Однако, как и в Основной части, сниженность манеры речи не осложняет восприятие, и процессы слогового сращения здесь практически не нарушают принципов *разговорного* фонетического стиля в GA, например, в следующих последовательностях:

– *that is* [ðæt ɪz] → [ðæ**d**ɪz]; *built out of* [bɪlt aʊt ʌv] → [bɪ**ld**aʊ**d**ʌv]; *about it* [əˈbaʊt ɪt] → əˈbaʊ**d**ɪt]; *it's not going to matter* [ɪts nɑt ˈgoʊɪŋ tə ˈmætər] → [ɪts nɑ**ʔ** ˈ**gɑ**:**nə** ˈmæ[d]ər] (**темп**: ≈192 слова/мин., или ≈4,9 слогов/сек.);

– *I went one minute over* [aɪ wɛnt wʌn ˈmɪnət ˈoʊvə] → [aɪ wɛn[t]wʌn ˈmɪnə**d**ˈoʊvər]; *threw out a lot of* [θru aʊt ə lɑt ʌv] → [θru aʊ**d**ələ**d**ʌv]; so I [soʊ aɪ] → [so[w]aɪ]: (**темп**: ≈220 слов/мин., или ≈5 слогов/сек.);

– *the end* [ði ɛnd] → [ði[y]ɛnd]; *go about* [goʊ əˈbaʊt] → [go[w]əˈbaʊt]; *that other* [ðæt ˈʌðər] → [ðæ**d**ˈʌðər]; *get at* [gɛt æt] → [gɛ**d**æ**ʔ**]; *because* [bɪˈkɑːz] → [**kɑ**:**z**]; *what I'm going to* [wɑt aɪm ˈgoʊɪŋ tʊ] → [wɑ**d**aɪm ˈ**gɑ**:**nə**] (**темп**: ≈220 слов/мин., или ≈5 слогов/сек.);

– *we're going to be* [wɪr ˈgoʊɪŋ tə bi] → [wɪr ˈ**gɑ**:**nə** bi]*; the end* [ði ɛnd] → [ði[y] ɛnd]; *right in* [raɪt ɪn] → [raɪ**d**ɪn] (**темп**: ≈183 слова/мин., или ≈4,6 слогов/сек.).

Кроме того, громкость речи оказывается здесь более пониженной, чем во Вступлении и Основной части, и составляет ≈58 дБ (что приближается к показателям негромкой беседы – *soft conversational speech*) [15]). При этом движение тона преимущественно отвечает традиционным нормам организации научного общения: восходяще-нисходящая мелодика превалирует и встречается в терминальных синтагмах в 57% случаев (на *upspeak*, соответственно, отводится 43%). Иными словами, за счет сочетания параметров темпа, громкости и движения тона обеспечивается особый способ взаимодействия со студентами в Заключении, соответствующий общей коммуникативной установке на совместную и равнозначную деятельность всех участников лекции, когда подводится итог плодотворного научного сотрудничества лекторов и студентов, понятный всем присутствующим.

Итак, результаты проведенного исследования подтверждают, что звучащее оформление жанра лекции в США обусловлено присущей американскому языковому сообществу тенденцией к популяризации знания и включению в речь элементов разговорного и развлекательного характера, что отвечает представлениям о лишенном дидактики и одноканальности в процессе коммуникации университетском взаимодействии.

В ходе анализа материала было выявлено, что в фонетическом отношении это проявляется в приоритете неофициальной манеры общения, включающей в себя понижение громкости, замену нейтрального восходяще-нисходящего тона более молодежной восходящей мелодикой, а также полный уход от использования официального стиля произношения, о чем свидетельствует значительное ускорение темпа, способствующее созданию эффекта разговорности. Таким образом, можно заключить, что цель исследования и соответствующие ей задачи были достигнуты.

Кроме того, проведенный анализ также позволяет по-новому взглянуть на специфику жанрово-стилистической гибридизации научной речи и уточнить ее фонетические особенности, а именно: в ключевых композиционных частях выступления нарушение канонов нейтральной фонации осуществляется в рамках основных разновидностей неофициального стиля произношения – разговорного и небрежного, границы между которыми размываются и происходит их смешение, т. е. крайне повышенный темп речи не сказывается на ясности дикции в центральных эпизодах лекции.

Полученные результаты приводят нас к мысли о том, что в наши дни уже невозможно ограничиваться ранее установленными для жанра лекции требованиями немаркированного звучания. Необходимо пополнение фонетического арсенала филологов-англистов с учетом новых представлений об эффективном профессиональном взаимодействии, и сделанные в этой работе выводы, таким образом, могут быть полезны при формировании навыков научной коммуникации на английском языке.

Подчеркнем, что проблематика инновационных преобразований в жанре лекции никоим образом не исчерпывается отмеченными в настоящей статье тенденциями, и в условиях поликультурного общения перспективным представляется всестороннее сопоставительное изучение способов организации манеры передачи знания в разных англоговорящих сообществах.

Библиографический список


1. Hyland K. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*. 2005; Т. 7, № 2: 173–192.
2. Манерко Л.А. Академический английский язык в условиях популяризации науки. *Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики*. 2018: 77–86.
3. Gvishiani N.B. Hybrid Genres within ESP Discourse. *LATEUM-2015. Research and Practice in Multidisciplinary Discourse. Conference proceedings*. 2015: 55–59.
4. Berk R.A. Teaching Strategies for the Net Generation. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*. 2009; Т. 3, № 2: 1–23.
5. Дечева С.В., Аристова Д.Д. Риторика университетской лекции и ее эволюция в западной академической среде. *Litera*. 2022; № 10: 128–140.
6. Jacewicz E., Fox R.A., Wei L. Between-speaker and within-speaker variation in speech tempo of American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 2010; Т. 128, № 2: 839–850.
7. Sarnoff D. *Speech Can Change Your Life*. New York: Dell Publishing, 1972.
8. Joos M. *The Five Clocks: A Linguistic Excursion Into the Five Styles of English Usage*. New York: Harcourt, 1967.
9. Glain O. Introducing contemporary palatalization. *York Papers in Linguistics: PARLAY Proceedings Series*. 2014; Т. 1, № 1: 16–29.
10. Stevens M., Harrington J., Schiel F. Associating the origin and spread of sound change using agent-based modelling applied to /s/-retraction in English. *Glossa: A Journal of General Linguistics*. 2019; Т. 4, № 1 (8): 1–30.
11. Трахтеров А.Л. *Английская фонетическая терминология*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1962.
12. Hacki T. Comparative speaking, shouting and singing voice range profile measurements: physiological and pathological aspects. *Logopedics, Phoniatrica, Vocology*. 1996; Т. 21, № 3 (4): 123–129.
13. Warren P. *Uptalk: The Phenomenon of Rising Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
14. Setter J. *Your Voice Speaks Volume*s. Oxford: Oxford University Press, 2020.
15. Nawka T., Anders L.C., Cebulla M., Zurakowski D. The speaker's formant in male voices. *Journal of Voice*. 1997; Т. 11, № 4: 422–428.


References


1. Hyland K. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*. 2005; Т. 7, № 2: 173-192.
2. Manerko L.A. Akademicheskij anglijskij yazyk v usloviyah populyarizacii nauki. *Aktual'nye problemy anglijskoj lingvistiki i lingvodidaktiki*. 2018: 77-86.
3. Gvishiani N.B. Hybrid Genres within ESP Discourse. *LATEUM-2015. Research and Practice in Multidisciplinary Discourse. Conference proceedings*. 2015: 55-59.
4. Berk R.A. Teaching Strategies for the Net Generation. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*. 2009; Т. 3, № 2: 1-23.
5. Decheva S.V., Aristova D.D. Ritorika universitetskoj lekcii i ee `evolyuciya v zapadnoj akademicheskoj srede. *Litera*. 2022; № 10: 128-140.
6. Jacewicz E., Fox R.A., Wei L. Between-speaker and within-speaker variation in speech tempo of American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 2010; Т. 128, № 2: 839-850.
7. Sarnoff D. *Speech Can Change Your Life*. New York: Dell Publishing, 1972.
8. Joos M. *The Five Clocks: A Linguistic Excursion Into the Five Styles of English Usage*. New York: Harcourt, 1967.
9. Glain O. Introducing contemporary palatalization. *York Papers in Linguistics: PARLAY Proceedings Series*. 2014; Т. 1, № 1: 16-29.
10. Stevens M., Harrington J., Schiel F. Associating the origin and spread of sound change using agent-based modelling applied to /s/-retraction in English. *Glossa: A Journal of General Linguistics*. 2019; Т. 4, № 1 (8): 1-30.
11. Trahterov A.L. *Anglijskaya foneticheskaya terminologiya*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1962.

12. Hacki T. Comparative speaking, shouting and singing voice range profile measurements: physiological and pathological aspects. *Logopedics, Phoniatrica, Vocology.* 1996; T. 21, № 3 (4): 123-129.
13. Warren P. *Uptalk: The Phenomenon of Rising Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
14. Setter J. *Your Voice Speaks Volume*s. Oxford: Oxford University Press, 2020.
15. Nawka T., Anders L.C., Cebulla M., Zurakowski D. The speaker's formant in male voices. *Journal of Voice*. 1997; T. 11, № 4: 422-428.

*Статья поступила в редакцию 17.08.23*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-251-254

***Borisova I.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: ivb66@yandex.ru*

**CURRENT TRENDS IN USING SYNESTHETIC CONSTRUCTIONS IN ENGLISH-SPEAKING AND RUSSIAN-SPEAKING LINGUISTIC CULTURES.** The article is dedicated to a phenomenon of synesthesia, the history of its study and its manifestation in the modern society. Considerable attention is paid to interpretation of this phenomenon by foreign and domestic scientists at various stages. The expediency of studying synesthesia within the framework of the linguocultural approach is substantiated. This approach will be of interest to specialists in various scientific fields – linguistics, literary studies, cultural studies, sociology, psychology and others. In this regard, special attention is paid to disclosing concepts of a linguistic personality and the linguistic picture of the world. The main content of the study is an analysis of the current state of the issue on the example perceiving synesthetic constructions by representatives of English-speaking and Russian-speaking communities. As a research task, the author attempts to systematize the results of associative experiments conducted in order to identify similarities and differences in perceiving and using synesthetic constructions reflecting the core values of these communities' representatives. The theoretical and practical significance of such experiments for future interdisciplinary research in this field is revealed.

*Key words:* **synesthesia, synesthetic construction, linguoculture, linguistic personality, linguistic picture of the world, association**

***И.В. Борисова****, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва; доц. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: ivb66@yandex.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СИНЕСТЕТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Статья посвящена феномену синестезии, истории его изучения и его проявлению в современном обществе. Значительное внимание уделяется трактовке данного явления зарубежными и отечественными учёными на различных временных этапах. Обосновывается целесообразность изучения синестезии в рамках лингвокультурологического подхода. Такой взгляд будет интересен специалистам в различных научных областях – лингвистике, литературоведении, культурологии, социологии, психологии и других. В этой связи особое внимание уделяется раскрытию таких понятий, как языковая личность и языковая картина мира. Основное содержание исследования составляет анализ современного состояния вопроса на примере восприятия синестетических конструкций представителями англоязычного и русскоязычного сообществ. В качестве исследовательской задачи автором предпринята попытка систематизировать результаты проведённых ассоциативных экспериментов с целью выявления сходства и различия восприятия и употребления синестетических конструкций, отражающих ядерные ценности представителей данных сообществ. Раскрывается теоретическая и практическая значимость подобных экспериментов для будущих междисциплинарных исследований в этой области.

*Ключевые слова:* **синестезия, синестетическая конструкция, лингвокультура, языковая личность, языковая картина мира, ассоциация**

В современном мире, отличительными чертами которого являются глобализация и интеграция, научное лингвистическое сообщество сфокусировало своё внимание на том, каким образом данные явления влияют на формирование языковой картины мира и социальной идентичности в различных культурах. Это направление вызывает особый интерес ещё и потому, что главным фактором, определяющим создание основ мировоззрения, стала медиатизация информационной сферы детства, предполагающая получение знаний и опыта, в том числе и языкового, не от предыдущих поколений, а из средств массовой информации. Безусловно, в этой связи в первую очередь следует упомянуть Интернет с его особой устно-письменной речью, изобилующей смайлами, эмотиконами, мемами и другими характерными особенностями [1; 2].

В.В. Красных определяет лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе» и подчёркивает, что «она непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [3, с. 12]. Именно поэтому современные языковые исследования опираются на культурологическую составляющую процессов, дающую возможность более точно выявить первопричину наметившихся изменений и определить вектор их дальнейшего развития.

Одними из ключевых понятий, реализующихся в лингвокультурологическом контексте, являются понятия «языковая картины мира» и «языковая личность». А.М. Лурия описывает природу языковой картины мира следующим образом: «Человек имеет двойной мир, который состоит из мира непосредственно отражаемых предметов и мира образов, объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами» [4, с. 8]. Следовательно, вполне естественно, что изменения в окружающей действительности – экономические, политические, технологические и прочие – ведут к определённой корректировке представлений о мире, выражающихся языковыми средствами, а это, в свою очередь, определяет своеобразие языковой личности носителя конкретного языка. Ю.Н. Караулов понимает под языковой личностью «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание им речевых произведений» [5, с. 3]. В данной работе мы хотим обратиться к таким «речевым произведениям», как синестетические конструкции.

Синестезия отражает взаимодействие органов чувств – зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса – в процессе эмпирического познания мира и может принимать разнообразные формы (например, восприятие цвета при звуке, вкусе или запахе). Конструкции, сочетающие в себе элементы различных чувственных модальностей, встречаются практически во всех языках и культурах, однако в данном исследовании мы сосредоточим своё внимание на представителях англоязычной и русскоязычной лингвокультур.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей употребления синестетических конструкций представителями данных лингвокультур на современном этапе. Для достижения поставленной цели мы использовали следующие методы: анкетирование, ассоциативный эксперимент, сравнительный анализ. Материалами исследования послужили данные ассоциативного эксперимента, проведённого с двумя группами респондентов, в первую из которых вошли носители английского языка, а во вторую – русского. Объектом исследования послужили синестетические конструкции, использованные в ходе проведения ассоциативных экспериментов, предметом исследования – сходства и различия в употреблении и восприятии данных конструкций членами вышеуказанных групп.

В ходе достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие «синестезия» в диахроническом аспекте.
2. Представить феномен синестезии в лингвокультурологическом осмыслении.
3. Определить влияние языковой картины мира на восприятие синестетических конструкций в русском и английском менталитетах.
4. Провести ассоциативные эксперименты с представителями англоязычной и русскоязычной лингвокультур.
5. Выявить современные тенденции употребления и восприятия синестетических конструкций в данных лингвокультурах.

Новизна исследования заключается в том, что, как было указано выше, современная цифровая среда изменяет процесс формирования языковой личности и трансформирует уже сложившуюся языковую картину мира, и научному сообществу необходимо фиксировать те изменения, которые можно наблюдать в этом процессе у современных носителей английского и русского языков. Исследования такого рода являются актуальными, поскольку с внедрением информа-

ционных технологий меняется коммуникационная парадигма, что не может не отражаться на языковом аспекте. Важно зафиксировать эти изменения, сделав некий «слепок действительности», чтобы в дальнейшем можно было систематизировать и классифицировать полученные результаты с помощью междисциплинарного подхода. В этом нам видится теоретическая значимость исследования. На практике же полученные результаты могут быть использованы переводчиками для осуществления более продуктивной межкультурной коммуникации, а также преподавателями лингвистических, художественных и музыкальных школ для более эффективной организации учебного процесса.

Прослеживая историческую ретроспективу изучения синестезии, можно отметить, что интерес к особому виду сенсорного восприятия возник еще во времена Древней Греции. Так, Аристотель в своем трактате «О душе» рассуждал о ее составляющих, определяя их как «рациональные» и «нерациональные», связывая их существующей общей модальностью [6]. Позднее сторонник сенсуализма Дж. Локк в своем трактате «Опыт о человеческом разумении» писал, что «разум может не только создавать, но и комбинировать различные ощущения, полученные эмпирическим путем» [7, с. 54]. Э.-Б. Кондильяк в 1735 году в своем «Трактате об ощущениях» отмечал, что «соединение ощущений должно ещё более расширить и разнообразить совокупность идей, увеличить число желаний и заставить усвоить новые привычки» [8, с. 24].

В XIX веке синестезия трактовалась как «неадекватные ощущения», «цветной слух», «ложные вторичные ощущения». Сам же термин «синестезия» впервые появился в 1892 году в диссертации Ж. Милля под названием «Цветной слух» («Audition colorée») [9, с. 53]. В 1927 году состоялась первая международная научная конференция под председательством Г. Аншютца, в рамках которой поднимались вопросы сенсорных ощущений, имеющих определенную окраску (очертания букв и цифр, звук и пр.) [10]. В том же году А. Аргеландер опубликовала работу «Цветной слух и синестетический фактор восприятия» [11], в которой приводились результаты эксперимента, связанного с восприятием немецких гласных синестетами.

В 1989 году Р. Сайтовик издал первый основополагающий труд о синестезии, в котором выделил особенности синестезии, отделяющие ее от других когнитивных процессов, а именно: непроизвольность, представленность в пространстве, стабильность во времени и недетализированность образов, запоминаемость, эмоциональность [12]. Продолжателем данного подхода стал Ш. Дэй, который рассматривал синестезию как «когнитивное состояние, при котором стимул одного чувства, например, обоняния, одновременно пробуждает одно или более других чувств, например, зрение или/и слух» [13, с. 17].

Отечественные исследователи определяли синестезию как феномен, заключающийся в том, что «стимуляция одной сенсорной модальности приводит к возникновению ощущений, характерных для другой сенсорной модальности» [14, с. 613]; а также как «слияние качеств различных сфер чувствительности, при котором качества одной модальности переносятся на другую, разнородную» [15, с. 106].

Лингвокультурологический подход к изучению данной проблемы позволяет учитывать, как языковые, так и традиционные культурные особенности, которые могут влиять на синестетические ассоциации и их репрезентацию в разных языках. Такое видение представляется важным, поскольку в сознании синестета возникают непроизвольные ассоциации, которые впоследствии закрепляются у определенной группы людей в одинаковых географических, исторических и социальных условиях.

В 1930-е годы Б. Уорф выдвинул гипотезу о том, что «сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселенной только при сходстве или, по крайней мере, при соотносительности языковых систем» [16, с. 175]. Согласно данной гипотезе, чувственное восприятие действительности определяется ментальными представлениями, которые формируются под воздействием культурно-языковых систем. Именно поэтому синестезия проявляется в различных лингвокультурах по-разному, выявляя специфику мироощущения представителей тех или иных народов. Так, по мнению А. Вержбицкой, «русский язык уделяет эмоциям гораздо большее внимание, чем английский, и имеет значительно более богатый репертуар лексических и грамматических выражений для их разграничения» [17, с. 121].

На основе исследований, в ходе которых регистрировалась частотность интермодальных ощущений носителей русского и английского языков, отечественными учёными были сделаны следующие выводы:

1. Возникновение синестетических сочетаний как в английском, так и и русском языке происходит под влиянием психоэмоциональной сущности человека.
2. Синестетические сочетания активизируют наиболее подвижные модальности, связанные с температурой, слухом и степенью интенсивности.
3. Большая часть ассоциативных сочетаний стала каноничной и устойчивой, что позволяет судить об их национальной природе.
4. Чаще всего такие сочетания являются понятными для всех носителей языка.
5. В русском языке синестетические сочетания более частотны и экспрессивны, чем в английском; русские сочетания отличаются своей оригинальностью, являясь более творческими и индивидуализированными, английские сочетания чаще всего являются наиболее общепринятыми и канонизированными [18].

Для проведения практической части нашего исследования мы задействовали две группы представителей языковых сообществ: русскоговорящие респонденты (31 человек в возрасте от 13 до 32 лет: 21 женщина, 10 мужчин) и англоговорящие респонденты (31 человек от 18 до 32 лет: 12 женщин, 19 мужчин). В группах были представлены следующие роды занятий респондентов: студенты факультетов психологии и филологии (25 человек), дизайнеры (6 человек), маркетологи (4 человека), преподаватели вузов (4 человека), инженеры (4 человека), врачи (3 человека), бизнес-аналитики (3 человека), менеджеры (2 человека), репетиторы (2 человека), школьник (1 человек), татуировщик (1 человек), лаборант (1 человек), переводчик (1 человек), администратор (1 человек), сотрудник службы техподдержки (1 человек), архитектор (1 человек), байер (1 человек), музыкант (1 человек).

Ассоциативные эксперименты проводились в социальных сетях через Google-формы. Участникам экспериментов были предъявлены определенные слова-стимулы, на которые они должны были дать свои цветовые ассоциации. Нами было выбрано две группы стимулов: 1) дни недели (ассоциативный эксперимент и 2) базовые ценности (ассоциативный эксперимент). Для чистоты эксперимента при выборе базовых ценностей мы ориентировались в первую очередь на лексемы, которые имеют строгие соответствия в исследуемых языках.

Результаты ассоциативного эксперимента 1 в графическом представлении выглядят следующим образом:

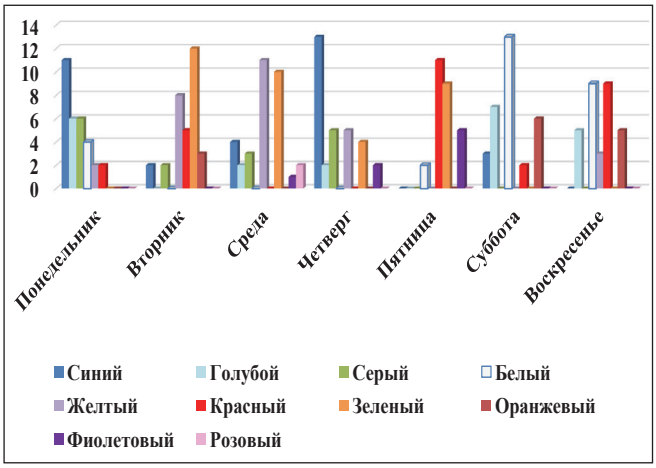



Рис. 1. Реакции русскоязычной аудитории на стимул «дни недели»

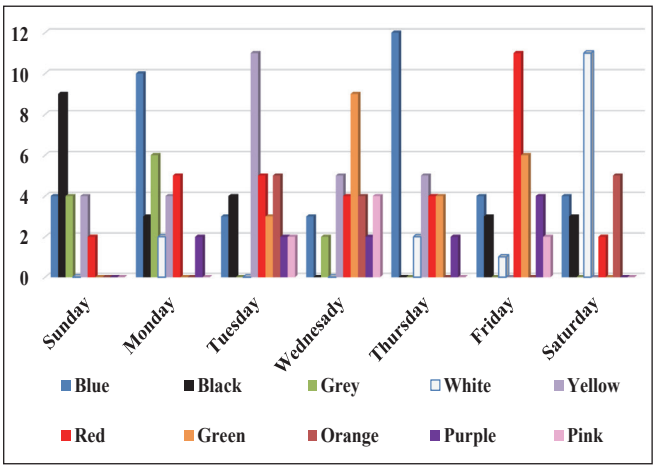



Рис. 2. Реакции англоязычной аудитории на стимул «дни недели»

Сравнивая результаты эксперимента, проведённого в двух группах, можно отметить, что совпадающими ассоциациями стали следующие дни недели: понедельник, четверг, пятница и суббота. (Отметим, что при интерпретации ассоциативной гаммы здесь и далее мы будем опираться на систему цветовой диагностики, разработанную Максом Люшером [19]). Первыми совпавшими ассоциациями стали «понедельник» и «четверг»; эти дни недели ассоциируются у большинства представителей обеих лингвокультуркультур с синим цветом. В психологии синий цвет трактуется как символ покоя, гармонии и отсутствия напряжения. В русской культуре он обозначает также высокие и глубокие чувства, силу и равновесие, а для английской культуры он является знаком чести, преданности и умиротворения.

Для пятницы у обеих групп ассоциативным цветом оказался красный. В эмоциональной сфере данный цвет ассоциируется с жизненной волей, энерги-

ей, страстью, силой и почетом. Пятница является последним рабочим днем для многих людей в обеих культурах. Из этого следует, что обе аудитории, скорее всего, воспринимают этот день как успешно завершенное дело, предстоящий отдых, предвещающий полноту жизни на выходных.

Для субботы и русскоязычные, и англоязычные респонденты в большинстве своем выбрали белый цвет. В психологии общеизвестно, что белый цвет во многих культурах и ассоциируется с духовностью, чистотой, невинностью и легкостью. Предположительно, суббота как выходной день для большинства людей несет позитивные эмоции и легкость после рабочей недели. К тому же в обеих культурах данный цвет играет важную роль в цветовой гамме, отражающей моральные ценности.

Далее представим графически результаты ассоциативного эксперимента 2:

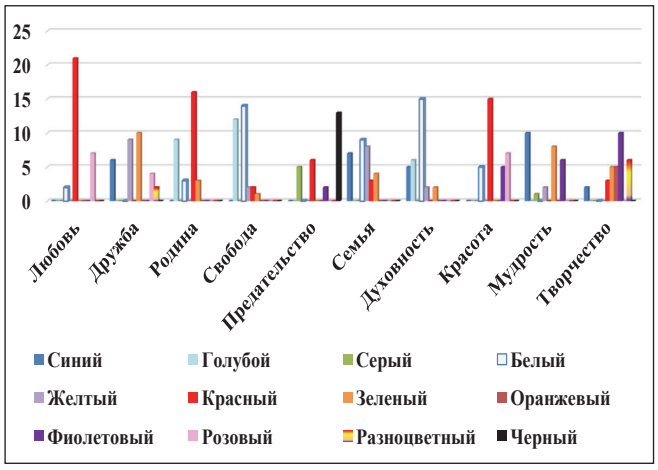



Рис. 3. Реакции русскоязычной аудитории на стимул «базовые ценности»

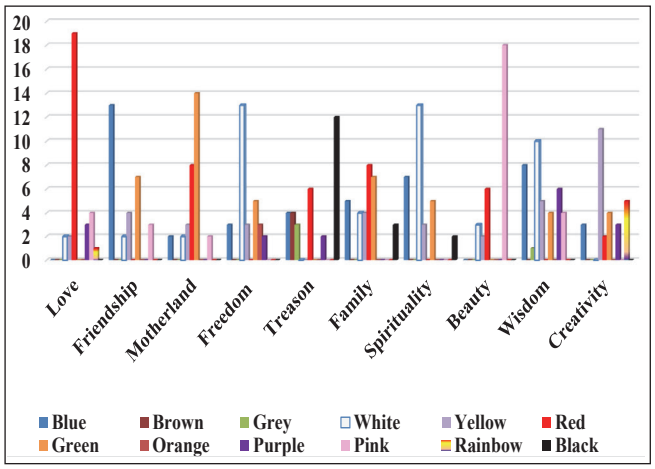



Рис. 4. Реакции англоязычной аудитории на стимул «базовые ценности»

Во втором ассоциативном эксперименте из 10 слов-стимулов, выражающих базовые ценности, цветовые реакции совпали только в четырех случаях («любовь», «свобода», «предательство», «духовность»). Красный цвет во многих культурах ассоциируется не только с ощущением жизни и энергии, но и с любовью и страстью, так как в материальном мире в красный цвет окрашены такие предметы, как сердце и кровь. Следовательно, вполне очевидно, что респонденты русскоязычной и англоязычной лингвокультур выбрали «красный» для обозначения слова «любовь».

Что же касается сходства в восприятии слова «свобода», где респонденты обоих групп в большинстве своем выбрали «белый», данное явление предположительно можно охарактеризовать следующим образом: белый цвет является символом равенства, легкости и невинности в эмоциональном аспекте, а также вольности, духовности и чистоты в культурном аспекте.

Следующим стимулом, реакция на который оказалась похожей в обеих группах, является «предательство» (оно окрашено «черным»). Общеизвестно, что черный цвет часто несет негативное значение и связан с трауром, несчастьем, смертью, страхом и другими неприятными событиями и эмоциями.

Последней совпавшей парой «стимул – реакция» в нашем эксперименте являются слова «духовность» – «белый». Как уже упоминалось выше, белый цвет ассоциируются в обеих культурах именно с духовностью, религией, чистотой и невинностью. Так как обе лингвокультуры по большей части относят себя к христианской вере, реакция «белый» на стимул «духовность» показывает схожий принцип восприятия данного понятия в обеих культурах ещё и с учётом религиозного аспекта.

Как было выявлено в ходе эксперимента, в шести остальных случаях реакции не совпали. Ниже мы попытаемся проанализировать причины таких разночтений. Первым стимулом, на который реакции респондентов двух групп оказались разными, стало слово «дружба», ассоциирующееся с зеленым цветом у русскоязычной аудитории и с синим цветом у англоязычной. В данном контексте следует упомянуть, что «зеленый» в русской культуре ассоциируется с равновесием и уверенностью, а «синий» в английской культуре связан с мудростью, истиной и преданностью. Скорее всего, в первом случае слово «дружба» связано со стабильностью и уверенностью в себе, а во втором – дружба важна, но внутреннее понимание слова скорее связано с мудростью и преданностью.

Слово «родина» оказалось окрашенным в «красный» для русскоязычной аудитории и в «зеленый» для англоязычной. По-видимому, русскоязычные респонденты связывают данное понятие с силой, почетом и любовью (с эмоциональной стороной), а также, вероятно, с некоторыми культурными и историческими ассоциациями – красный флаг, знамя Победы и т. д. Что же касается англоязычной аудитории, можно предположить, что реакция в виде зеленого цвета означает для неё стабильность, процветание, радость.

Для стимула «семья» русскоязычные респонденты выбрали «белый», а англоязычные – «красный». Данное различие связано, по нашему мнению, также не только с разным символическим значением цветов, но и с разным культурным восприятием слова. Русскоязычная аудитория, по-видимому, ассоциирует семью с духовной ценностью, возможно, даже священной, испытывая чувство возвышенности, лёгкости и спокойствия. Англоязычная же аудитория видит в «семье» силу, власть и связь с кровным родом, а также на эмоциональном уровне выделяет любовь и радость.

На слово-стимул «красота» русскоязычная аудитория по большей части дала реакцию «красный». Общеизвестно, что слово «красный» в древнерусском языке имело значение «красивый». Например, большинству людей знакомо понятие «красна девица». Именно поэтому реакция «красный» на слово «красота» у русской совпадает с ядерным значением и является культурно закрепленной. Что же касается английских респондентов, их реакцией являлся розовый цвет. Так как большую часть данной группы составляли мужчины, можно предположить, что такая ассоциация является больше эмоциональной, нежели культурной. Розовый цвет ассоциируется с женским полом, а женщина символизирует красоту.

Слово «мудрость» вызвало также разные реакции: русские респонденты выбрали «синий», а английские – «белый». Это может свидетельствовать о том, что для англоязычного сообщества мудрость связана с духовным состоянием человека, добродетелями. Что же касается русскоязычной аудитории, «синий» для неё является этноцветом, связанным с понятиями о высоких идеалах, вере, силе, мистике и тайне.

Последним стимулом в нашем эксперименте стало «творчество», которое для русскоязычной аудитории оказалось «фиолетовым», а для англоязычного – «желтым». Следует отметить, что в обеих культурах данные цвета имеют негативное национальное значение: кризис и неустойчивость для фиолетового, трусость и предательство для желтого.

Подводя итог проведённому исследованию, можно сформулировать следующие выводы:

– с давних времён учёные отмечали существующую ассоциативную связь между всеми аспектами чувственного восприятия при эмпирическом познании действительности;

– комбинаторность данных аспектов базировалась на лингвокультурологической составляющей, что обусловливало своеобразие формирования языковой личности и запечатлевалось в соответствующей языковой картине мира;

– англоязычное и русскоязычное сообщества исторически имели как сходства, так и различия в восприятии и употреблении синестетических конструкций;

– ассоциативные эксперименты показали, что на современном этапе также можно зафиксировать определённые сходства и различия, что свидетельствует о сохраняющемся лингвокультурологическом своеобразии данных сообществ и существовании традиционных систем эмоционально-ценностного восприятия окружающего мира.

Библиографический список

1. Борисова И.В. Современные тенденции процесса окказионального словообразования в интернет-общении. *Litera.* 2018; № 3: 281–288.
2. Борисова И.В. Языковая архивация в интернет-общении. *Litera.* 2019; № 5: 84–92.
3. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва: Гнозис, 2002.
4. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Москва: Издательство Московского университета, 1998.
5. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.

6. Аристотель. *О душе*. Москва: РИПОЛ-классик, 2020.
7. Локк Дж. *Сочинения:* в 3 т. Москва: Мысль, 1985; Т. 1.
8. Кондильяк Э.-Б. *Трактат об ощущениях. Сочинения:* в 3 т. Москва: Мысль, 1980; Т. 2.
9. Галеев Б.М. Синестезия в эстетике и в поэтике символизма. *Синтез в русской и мировой художественной культуре:* материалы IV научно-практической конференции, посвященной памяти А.Ф. Лосева. Москва: МПГУ, 2004: 50–55.
10. Anschutz G. *Das Laut-Sinn Problem unter dem Gesichtspunkt der Farbe-Ton-Forschung und die Synasthesien der Sprache*. Farbe-Ton-Forschung – Hamburg, 1931; № 3: 240–253.
11. Jewanski J., Simner J., Day S., Ward J. The development of a scientific understanding of synesthesia from early case studies (1849–1873). *Journal of the History of the Neurosciences.* 2011; № 20 (4): 284–305.
12. Cytowic R.E. *Synesthesia: a union of the senses.* New York: Springer-Verlag, 1989.
13. Day S.A. *Synesthetes: a handbook.* Summerville: SC, 2021.
14. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
15. Заиченко А.А. Синестезия – феноменология, виды, классификации. *Информатика, вычислительная техника и инженерное образование.* 2011; № 3(5): 15–26.
16. Уорф Б.Л. Лингвистика и логика. *Новое в лингвистике*. 1961; № 1: 183–198.
17. Вержбицкая А. *Семантические универсалии и описание языков.* Москва: Языки русской культуры, 1999.
18. Горелов И.Н. *Избранные труды по психолингвистике.* Москва: Лабиринт, 2003.
19. Люшер М. *Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас.* Практическое руководство. Москва: Гиппо, 2003.

References

1. Borisova I.V. Sovremennye tendencii processa okkazional'nogo slovoobrazovaniya v internet-obschenii. *Litera.* 2018; № 3: 281-288.
2. Borisova I.V. Yazykovaya arhivaciya v internet-obschenii. *Litera.* 2019; № 5: 84-92.
3. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: Gnozis, 2002.
4. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1998.
5. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
6. Aristotel'. *O dushe*. Moskva: RIPOL-klassik, 2020.
7. Lokk Dzh. *Sochineniya:* v 3 t. Moskva: Mysl', 1985; T. 1.
8. Kondil'yak `E.-B. *Traktat ob oschuscheniyah. Sochineniya:* v 3 t. Moskva: Mysl', 1980; T. 2.
9. Galeev B.M. Sinesteziya v `estetike i v po`etike simvolizma. *Sintez v russkoj i mirovoj hudozhestvennoj kul'ture:* materialy IV nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj pamyati A.F. Loseva. Moskva: MPGU, 2004: 50-55.
10. Anschutz G. *Das Laut-Sinn Problem unter dem Gesichtspunkt der Farbe-Ton-Forschung und die Synasthesien der Sprache*. Farbe-Ton-Forschung – Hamburg, 1931; № 3: 240-253.
11. Jewanski J., Simner J., Day S., Ward J. The development of a scientific understanding of synesthesia from early case studies (1849-1873). *Journal of the History of the Neurosciences.* 2011; № 20 (4): 284-305.
12. Cytowic R.E. *Synesthesia: a union of the senses.* New York: Springer-Verlag, 1989.
13. Day S.A. *Synesthetes: a handbook.* Summerville: SC, 2021.
14. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
15. Zaichenko A.A. Sinesteziya – fenomenologiya, vidy, klassifikacii. *Informatika, vychislitel'naya tehnika i inzhenernoe obrazovanie.* 2011; № 3(5): 15-26.
16. Uorf B.L. Lingvistika i logika. *Novoe v lingvistike*. 1961; № 1: 183-198.
17. Verzhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
18. Gorelov I.N. *Izbrannye trudy po psiholingvistike*. Moskva: Labirint, 2003.
19. Lyusher M. *Kakogo cveta vasha zhizn'. Zakon garmonii v nas.* Prakticheskoe rukovodstvo. Moskva: Gippo, 2003.

*Статья поступила в редакцию 09.08.23*

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-254-256

***Vagizieva N.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia);*
*Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G.Tsadasa of the Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia),*
*E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

**THE WAYS OF EXPRESSION OF THE CATEGORY OF NUMBER IN THE KADAR NOUNS.** The article studies features of expression of the category of the number of nouns in the Kadar dialect of the Dargin language. The purpose of the study is to describe various groups of singular or plural nouns and their distinctive features. Uncountable nouns, quasi-countable names, nouns of the classes Singularia tantum and Pluralia tantum, as well as nouns with singular and plural forms are considered. The main attention is paid to the study of the suffixal method of forming plural forms. In the course of the study, the methods of synchronous analysis and the comparative method were used. As a result of the study, the indicators of the plural functioning in the Kadar dialect and the patterns of their attachment to nouns were revealed. The theoretical and practical significance lies in the fact that the results of the study will be used in the study and identification of the features of the dialects of the Dargin language, the study of topical issues of the Dargin dialectology.

*Key words:* **Caucasian languages, Dargin language, Kadar dialect, morphology, noun, number category, plural number**

***Н.А. Вагизиева,*** *канд. филол. наук, мл. науч. сотр., НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва,*
*Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра*
*Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

# О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА В КАДАРСКИХ ИМЕНАХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Статья посвящена исследованию особенностей выражения категории числа имен существительных в кадарском диалекте даргинского языка. Цель исследования заключается в описании различных групп существительных единственного или множественного чисел и их отличительных особенностей. Рассматриваются неисчисляемые существительные, квазиисчисляемые имена, существительные классов Singularia tantum и Pluralia tantum, а также существительные, имеющие формы единственного и множественного чисел. Основное внимание уделено исследованию суффиксального способа образования форм множественного числа. В ходе исследования использованы методы синхронного анализа и сравнительно-сопоставительного метода. В результате исследования выявлены функционирующие в кадарском диалекте показатели множественного числа и закономерности их присоединения к существительным. Теоретическая и практическая значимости заключаются в том, что результаты исследования будут использованы в изучении и выявлении особенностей диалектов даргинского языка, исследовании актуальных вопросов даргинской диалектологии.

*Ключевые слова:* **кавказские языки, даргинский язык, кадарский диалект, морфология, имя существительное, категория числа, множественное число**

***Работа выполнена при поддержке гранта 22-28-01648 «Вариативность в дискурсе и словаре: исследование близкородственных языков цифровыми методами»***

Одной из грамматических категорий языка является категория числа – морфологическая словоизменительная категория, представленная формами единственного и множественного чисел. Существуют также другие способы выражения категории числа: 1) чередование фонем в основе, 2) усечение, наращивание или чередование суффиксов в основе, 3) смена ударения, 4) наращение и т. д.

Актуальность выбранной темы заключается в необходимости сохранения и развития малых языков Российской Федерации в условиях века технологий, глобализации и стремительного развития.

Новизна заключается в том, что изучение кадарской категории числа в структурном, грамматическом, семантическом и функциональном аспектах является одним из важных и актуальных вопросов даргинской диалектологии на современном этапе. В результате ее изучения можно определить характерные способы выражения и функционирования категории числа в кадарском диалекте. Кроме того, в научный оборот введен значительный по объему материал кадарского диалекта, а также все функционирующие в диалекте маркеры множественности.

Цель работы – изучение способов образования и функционирования категории числа, систематизация и описание явления в кадарском диалекте. Объектом исследования является категория числа и ее виды в кадарском диалекте.

В работе поставлены следующие задачи: установить типы категории числа в кадарском диалекте, изучить механизмы их образования на фонетическом и лексико-грамматическом уровнях. Для решения этих задач автор использовал описательный метод и методы компонентного анализа. Формирование и функционирование категории числа в кадарском диалекте впервые становится предметом специального научного исследования.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что результаты работы могут быть использованы при исследовании категории числа в других диалектах даргинского языка и дагестанских языков в целом.

Практическая значимость полученных результатов видится в том, что их можно использовать при подготовке курса даргинской диалектологии в вузах Дагестана, при составлении сравнительно-исторической фонетики и грамматики даргинских языков, а также в процессе проведения специальных курсов по даргинскому языку.

В ранних исследованиях даргинских диалектов о категории числа в кадарском диалекте ничего не сказано. Первые обстоятельные исследования кадарского диалекта и освещение грамматических аспектов отражаются в научных трудах Н.А. Вагизиевой [1; 2 и др.]. В данной статье рассматриваются особенности категории числа имен существительных в кадарском диалекте даргинского языка. «Морфологическая категория числа существительных – это словоизменительная категория, выражающаяся в системе двух противопоставленных рядов форм – единственного и множественного чисел. Любая форма существительного обязательно относится к единственному или множественному числу. Морфологические значения единственного и множественного чисел отражают внеязыковые различия единичности и неединичности называемых существительными предметов» [3]. Категория числа и его различные аспекты не раз становились объектом исследования в даргинских грамматиках, посвященных исследованию урахинского [4], акушинкого [5; 6], кубачинского [7], кайтагского [8], ицаринского [9; 10], тантынского [11], кадарского [12; 13] и других идиомов. Изучению проблем образования форм множественного числа существительных в даргинских диалектах посвящена также специальная работа М.-С.М. Мусаева [14]. Однако считать данную проблему однозначно решенной нельзя в силу того обстоятельства, что в даргиноведении пока остается большое число диалектов и говоров, в которых категория числа имен существительных остается пока неисследованной – в их число входит и кадарский. Следует также отметить, что для образования форм множественного числа в даргинских идиомах используется большое количество аффиксов, и правила их функционирования установлены пока неполностью.

Имена существительные в кадарском диалекте могут функционировать в одной из двух форм – в форме единственного или множественного числа. Единственное число в кадарском, как и в других даргинских идиомах, не маркируется. Показатели множественного числа присоединяются к форме именительного падежа единственного числа. В зависимости от числовой формы существительного, а также от того, какое число оно может контролировать в согласуемом с ним слове, существительные кадарского диалекта можно разделить на несколько групп: а) неисчисляемые имена; б) квазиисчисляемые существительные [11, с. 52]), в) существительные, относящиеся к Singularia tantum; г) существительные, относящиеся к Pluralia tantum; д) существительные, которые имеют две формы – формы единственного и множественного чисел. Рассмотрим их по отдельности.

К неисчисляемым именам существительным относятся названия жидкостей, сыпучих веществ, ягод, злаков, а также некоторые другие имена: кадар. *анкIи* «зерно», *арц* «деньги; серебро», *хIи* «кровь», *жяхI* «моча», *щаха* «гной», *имц* «моль», *майъа* «пот», *ба* «шерсть» и т. д. Они не имеют показателя множественного числа, но согласуются с определяемым словом во множественном числе. Так, в примере *анкIи ле-р* «зерно есть» слово *анкIи* «зерно» не содержит показатель множественности, но согласуется с глаголом ле-р во множественном числе; ср.: в примере буреба ле-б «игла есть» – бурумбе ле-р существительное буреба в единственном числе согласуется с глаголом *ле-б*, где *б* является показателем 3-го грамматического класса (класса вещей) единственного числа, а слово *бурум-бе* «иглы» согласуется с глаголом *ле-р*, где *р* – показатель класса вещей во множественном числе.

Квазиисчисляемые существительные (Сумбатова Н.Р., Ландер Ю.А. [11]) выступают в форме единственного числа, которая может быть использована также и для выражения значения множественного числа, т. е. у таких имен возможно согласование с определяющим словом во множественном числе [16, с. 80]. В кадарском диалекте к данной группе относятся в основном слова, выражающие названия различных растений, плодов и овощей: кадар. *ц1имирх* «алыча», *итан зерхьи* «чеснок», *мизугъа* «кизил» и т. д. Существительные, относящиеся к классу Singularia tantum, используются только в форме единственного числа [11, с. 11]. Это, как правило, названия астрономических тел и сторон света: кадар. *Баз* «Луна», *БерхIи* «Солнце», *Юг дяхI* «юг»); существительные с отвлеченным понятием: кадар. *ях1* «терпение», *талихI* «счастье», *лебдещ, мас* «имущество»), названия явлений природы: кадар. *гьава* «воздух», *аргъ* «погода»; антропонимы: кадар. Х1усен «Гусен», МехIамад «Магомед», ПатIимат «Патимат»; *Г1яли* «Али»), некоторые слова, связанные с религией: кадар. *иман* «вера», *алжана* «рай», *гъаразират* «черная могила», названия дней недели: кадар. *итIни* «понедельник», *тIалат* «вторник»), названия времен года: кадар. *хIуебла ща* «весна», *бехьни* «осень») и т. д.

Существительные, относящиеся к классу Pluralia tantum, имеют лишь форму множественного числа. По своей семантике они обозначают некоторые названия жидких субстанций, названия обрядов, названия некоторых предметов: кадар. *щаркне* «слюни», *хъутне* «сопли», кущре «празднование по поводу появления новорожденного в семье» и т. д. Преобладающее большинство имен существительных в кадарском диалекте относятся к исчисляемым – обладают формами единственного и множественного чисел. В образовании форм плюралиса в кадарском диалекте имеются свои специфические особенности. Маркеры множественности в кадарском диалекте делятся на 2 группы: показатели аддитивной множественности и показатели ассоциативной множественности. Показателем ассоциативной множественности является формант -хъали: Пат1имат-хъали «Патимат с окружающими». К наиболее употребительным аффиксам аддитивной множественности в кадарском диалекте относятся показатели *-е, -ре, -бе, -те, -ме, -не, умбе, -уне, -ане,-ле, -уме, -унт, -урбе, -уре, -урт, убе, -уле, -т, -ларт* и др. Обращает на себя внимание тот факт, что в ауслауте данных показателей в кадарском диалекте функционирует гласный *е*. «Для даргинских диалектов характерно произношение в конце именных и глагольных форм одного из гласных звуков – *и* или *е*. По данному признаку даргинские идиомы можно разделить на 2 группы: а) диалекты, использующие в конце словоформ гласный звук и (их условно можно было бы назвать «икающими»), б) диалекты, использующие звук е («екающие»). Особенность кадарского и шаринского диалектов заключается в том, что они «относятся к екающим идиомам, тогда как, например, идиомы – кайтагский, ицаринский, худуцский являются икающими» [15, с. 634]. Присоединение того или иного аффикса к существительному в диалекте зачастую зависит от количества слогов в слове и характера исходного звука – согласного или гласного. Так, показатель *-ме* в диалекте присоединяется к существительным, состоящим из одного слова и оканчивающимся на гласный звук: *ц1а* «огонь» – *ц1аме*, *ши* «село» – шиме, *у* «имя» – *уме*. Одним из наиболее широко используемых показателей множественности в кадарском диалекте является маркер *-е*. Он присоединяется к большинству слов, оканчивающихся на согласный звук: кадар. *бец1* «волк» – буц1-е, унц «вол» – унц-е и др.

Маркер *-бе* присоединяется к существительным, состоящим из двух слогов и оканчивающимся на гласный звук: *узи* «брат» – *узбе*, *урк1и* «сердце» – урк1бе. Данный показатель может выступать также в составе сложного аффикса -урбе: *анда* «лоб» – *анд-урбе*, *дуги* «ночь» – *дуг-урбе*. *ч1анк1а* «поле» – *ч1анк1-урбе*.

Аффикс *-т* присоединяется к существительным, оканчивающимся на один из сонорный *р, л, м, н, й,* или губной звук *б*: *гIаскар* «воин» – *гIаскарт*; *дахIям* «игра» – *дахIямт, гIямал* «дело, поведение, характер» – *гIямалт* и др.

Маркер *-те* присоединяется к причастным формам, выражающим значение существительных: *бакIиб-те* «пришедшие», *кабииб-те* «сидящие», *буку-те* «кушающие» и др.

Показатель множественности *-ре* присоединяется к существительным как с гласным, так и с согласным исходом: *хIарк1* «река» – *хIурк1-ре*, *хъат* «ладонь» – хъут-ре «аплодисменты», *кIапIи* «лист» – *кIапI-ре*, *сях1* «мерный сосуд для муки» – *сух1-ре*. Следует отметить, что в существительных с согласным исходом происходит чередование корневых гласных на *-у* при образовании форм множественного числа.

Присоединение маркеров множественного числа к существительным в кадарском диалекте может сопровождаться рядом фонетических процессов.

Маркер -не функционирует, как правило, в существительных, оканчивающихся на гласный звук с последующим его выпадением: *дурхIя* «ребенок» – *дурхI-не, чIикIа* «птенец, цыпленок» – *чIикI-не*; *иза* «болезнь» – *из-не*.

Кадарский маркер множественности *-унт* присоединяется к существительным с суффиксом *-ан*, выражающим национальную принадлежность. При образовании форм множественого числа существительных данный суффикс выпадает: *гъадаран «кадарец» – гъадарунт, диркьалан «кумык» – диркьал-унт, гъазигъумукIан «лакец» – гъазигъумукI-унт, булеги «аварец» – булуг-унт; губдалан «губденец» – губдал-унт* и др.

Прежде всего, следует сказать о выпадении гласных звуков, которое наблюдается при образовании форм множественности при присоединении следующих суффиксов к существительным с гласным исходом:

*-уле: дихIебъа «молитва» – дихIебъ-уле; испица «спица» – испиц-уле;*

*-урбе: гванза «земля» – гванз-урбе; дуги «ночь» – дуг-урбе, анкIи «зерно, пшеница» – анкI-урбе;*

*-убе: хъаръа «боб, горох» – хъаръ-убе; тIерхьа «палка» – тIерхь-убе;*

*-уме: валриъ «верблюд» – валр-уме.*

В данных словах во множественном числе выпадают гласные, функционирующие в конце слов в формах единственного числа.

Как видно из примеров, образование форм множественного числа с добавлением суффиксом *-ре, -ме, -ане, -бе* выявлено в односложных словах. Во множественных формах существительных с суффиксами *-ре, -бе* в кадарском диалекте наблюдается чередование корневых гласных с гласным -у-:

*-ре*: баз «месяц» – буз-ре; бецI «волк» – буц1-е;

*-ане*: жуз «журнал» – жуз-ане; кIав «озеро» – кIав-ане, баз «месяц» – буз-ре; газ «природный газ» – газ-ане.

*-ме*: *у «имя» – у-ме; щи «село» – щи-ме; хъу «пашня» – хъу-ме.*

*-бе: дех «груз» – дух-бе; бехI «вершина» – бухIре и др.*

Следует отметить, что при образовании форм множественного числа выпадать в существительных может исходный согласный с предшествующим гласным: *муръул «мужчина» – муъ-ле, ахIал «гость» – ахI*-ле и др.

*-ларт*: кадарский суффикс *-ларт,* состоящий сразу из двух показателей множественности: из тюркского *-лар* и кадарского *-т* к русским существительным собирательного значения: *очки-ларт, машка-ларт (мошкара-PL), станция-ларт, фотография-ларт, школа-ларт, казарма-ларт, администрация-ларт, посуда-ларт, видео-ларт.* Важно отметить, что в таких существительных ударение смещается на суффикс множественности *-ларт*.

Таким образом, в ходе работы достигнута основная цель исследования – подробно изучены особенности категории числа кадарского диалекта даргинского языка. Задачи, обозначенные во вводной части, решены полностью. Проведенный анализ данной грамматической категории в рассматриваемом диалекте позволяет сделать следующие выводы:

а) в кадарском диалекте функционируют различные группы существительных, которые отличаются в зависимости от того, в какой форме используется существительное – в форме единственного или множественного числа. Это неисчисляемые существительные, квазиисчисляемые слова, существительные классов Singularia tantum и Pluralia tantum, а также исчисляемые существительные;

б) большинство имен существительных в кадарском диалекте относятся к исчисляемым; они обладают формами единственного и множественного чисел. Формы множественного числа данных слов образуются посредством присоединения к форме единственного числа именительного падежа показателей аддитивной множественности и показателей ассоциативной множественности;

в) наиболее частотными аффиксами аддитивной множественности в кадарском диалекте выступают показатели *-е, -ре, -бе, -те, -ме, -не, умбе, -уне, -ане,-ле, -уме, -унт, -урбе, -уре, -урт, убе, -уле, -т, -те, -ларт* и др. Показателем ассоциативной множественности является формант *-хъали;*

г) установлено, что присоединение того или иного аффикса к существительному зачастую зависит от количества слогов в слове и характера исходного звука – согласного или гласного. В работе приводятся основные правила присоединения различных показателей множественности к существительным;

д) выявлены фонетические процессы, которые сопровождают присоединение маркеров множественного числа к существительным: это выпадение гласных звуков, чередование корневых гласных с гласным *-и-*, а также одновременное выпадение конечных гласных и чередование корневых гласных.

Библиографический список


1. Вагизиева Н.А. *Лексико-фразеологические особенности кадарского диалекта даргинского языка*. Махачкала, 2021.
2. Вагизиева Н.А. О способах образования существительных в кадарском диалекте в сравнении с литературным даргинским языком. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 266–269.
3. *Категория числа. Русская грамматика*. Available at: http://www.rusgram.narod.ru/1147-1172.html
4. Услар П.К. *Хюркилинский язык. (Этнография Кавказа. Языкознание)*. Тифлис: Издание Управления Кавказского учебного округа, 1892.
5. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала, 1954.
6. Van den Berg H.E. *Dargi folktales*. CNWS Publications, Leiden, 2001.
7. Магометов А.А. *Кубачинский язык. Исследование и тексты*. Тбилиси, 1963.
8. Темирбулатова С.М. *Хайдакский диалект даргинского языка*. Махачкала: Издательство ДНЦ РАН, 2004.
9. Mutalov R.O. *Icarinskij dialekt darginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1992.
10. Sumbatova N.R., Mutalov R.O. *A grammar of Icari Dargwa*. München: LINCOM EUROPA, 2003.
11. Сумбатова Н.Р., Ландер Ю.А. *Даргинский говор селения Танты: грамматический очерк, вопросы синтаксиса.* Москва: Языки славянской культуры, 2014.
12. Муталов Р.О., Багамаева М.С. Маркировка форм множественного числа существительных в кадарском языке. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. Москва, 2018; Выпуск 12-3: 105–109.
13. Муталов Р.О., Вагизиева Н.А. Категория наклонения в кадарском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, № 10: 175–179.
14. Мусаев М.-С.М. *Именное словоизменение даргинского языка (категория числа)*. Махачкала, 1980.
15. Муталов Р.О. Фонетические особенности шаринского диалекта даргинского языка. Мир науки, культуры и образования. 2019; № 6 (79): 634 – 636.


References


1. Vagizieva N.A. *Leksiko-frazeologicheskie osobennosti kadarskogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2021.
2. Vagizieva N.A. O sposobah obrazovaniya suschestvitel'nyh v kadarskom dialekte v sravnenii s literaturnym darginskim yazykom. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 266-269.
3. *Kategoriya chisla. Russkaya grammatika*. Available at: http://www.rusgram.narod.ru/1147-1172.html
4. Uslar P.K. *Hyurkilinskij yazyk. (`Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie)*. Tiflis: Izdanie Upravleniya Kavkazskogo uchebnogo okruga, 1892.
5. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.
6. Van den Berg H.E. *Dargi folktales*. CNWS Publications, Leiden, 2001.
7. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk. Issledovanie i teksty*. Tbilisi, 1963.
8. Temirbulatova S.M. *Hajdakskij dialekt darginskogo yazyka*. Mahachkala: Izdatel'stvo DNC RAN, 2004.
9. Mutalov R.O. *Icarinskij dialekt darginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1992.
10. Sumbatova N.R., Mutalov R.O. *A grammar of Icari Dargwa*. München: LINCOM EUROPA, 2003.
11. Sumbatova N.R., Lander Yu.A. *Darginskij govor seleniya Tanty: grammaticheskij ocherk, voprosy sintaksisa.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014.
12. Mutalov R.O., Bagamaeva M.S. Markirovka form mnozhestvennogo chisla suschestvitel'nyh v kadarskom yazyke. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Moskva, 2018; Vypusk 12-3: 105-109.
13. Mutalov R.O., Vagizieva N.A. Kategoriya nakloneniya v kadarskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, № 10: 175-179.
14. Musaev M.-S.M. *Imennoe slovoizmenenie darginskogo yazyka (kategoriya chisla)*. Mahachkala, 1980.
15. Mutalov R.O. Foneticheskie osobennosti sharinskogo dialekta darginskogo yazyka. Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. 2019; № 6 (79): 634 – 636.


*Статья поступила в редакцию 31.08.23*

УДК 801 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-256-259

***Golovina E.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: gol114@yandex.ru*
***Budera Yu.S.,*** *BA student of linguistics, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: buderays@yandex.ru*

**LEXICAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF THE FILM *VOYAGE AUX CONFINS DE L'UNIVERS* TRANSLATED INTO RUSSIAN.** The work presents an issue of identification of lexical and grammatical features of the dubbed translation of films. The authors of the article define features of documentary cinema as a material for analysis. The article is based on the classification of translation transformations developed by V.N. Komissarov. The paper gives an analysis of lexical and grammatical features at the sentence level, taking it as a unit of analysis. In the course of the study, it is determined that grammatical transformations prevail in the dubbed version of the movie, among which the translator most often refers to syntactic assimilation and grammatical substitutions of sentence members. Among the

lexical transformations in the translation of the documentary, modulations and concretisations prevail. Among lexical and grammatical transformations, the technique of antonymic translation dominates. The authors conclude that lexical and grammatical transformations make the process of information perception by recipients simpler, which is significant when translating documentaries.

*Key words:* **movie, translation, translation transformation, lexical transformations, grammatical transformations**

***Е.В. Головина,*** *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: Gol114@yandex.ru*
***Ю.С. Будера,*** *бакалавр лингвистики, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: buderays@yandex.ru*

# ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЛЬМА VOYAGE AUX CONFINS DE L'UNIVERS В ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена выявлению лексико-грамматических особенностей дублированного перевода фильмов. Авторами статьи определены особенности документального кино как материала для анализа. За основу в статье принимается классификация переводческих трансформаций, разработанная В.Н. Комиссаровым. Авторы уточняют, что проводят анализ лексико-грамматических особенностей на уровне предложения, принимая его за единицу анализа. В ходе исследования определено, что в дублированном варианте кинофильма преобладают грамматические трансформации, среди которых переводчик чаще всего обращается к синтаксическому уподоблению и грамматическим заменам членов предложения. Среди лексических трансформаций в переводе документального фильма преобладают модуляции и конкретизации. Среди лексико-грамматических трансформаций доминирует прием антонимичного перевода. Авторы делают вывод о том, что лексико-грамматические трансформации делают процесс восприятия информации реципиентами более простым, что является значимым при переводе документальных фильмов.

*Ключевые слова:* **кинофильм, перевод, переводческая трансформация, лексические трансформации, грамматические трансформации**

Актуальность данной статьи обусловлена высокой востребованностью перевода аудиовизуального контента, в том числе и документальных фильмов. Несмотря на большое количество теоретических исследований, обобщающих переводческий опыт на это тему, единого метода и способа перевода киноматериалов на данный момент не существует. Это представляет исследовательский интерес.

Цель исследования заключается в описании лексико-грамматических особенностей дублированного перевода кинофильмов.

Задачи исследования: 1) рассмотреть особенности документального кинофильма; 2) определить основную единицу анализа и метод исследования практического материала; 3) определить в процентном соотношении доминирующий вид трансформаций в переводе кинофильма; 4) проанализировать средства, используемые переводчиком при дублированном переводе.

Научная новизна состоит в том, что впервые выявлены лексико-грамматические особенности перевода документального кинофильма с французского языка на русский. Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования расширяют научную область переводоведения и способах дублированного перевода фильмов.

Практическая значимость статьи определяется возможностью применять подобный метод исследования в переводе различных типов текста.

Материалом исследования послужил фильм Voyage aux confins de l'Univers и его перевод на русский язык.

Проблемам изучения кинотекста и дублированного перевода посвящено значительное количество работ [1–4].

В работах современных исследователей под кино понимается двухмерный, динамичный текст, который сочетает в себе изобразительный компонент с вербальной частью, представленной записью живой речи с помощью технических средств.

Термин «документальный» применительно к жанру кино впервые был использован в 1926 году кинорежиссером Дж. Грирсоном в рецензии на фильм «Моана южных морей». Документальными принято называть фильмы, основой которых послужили съемки подлинных событий и лиц. В качестве темы для фильмов данного жанра, как правило, выбирают следующие:

– значимые события из культурной и политической жизни общества;
– научные открытия, факты и гипотезы,
– биографии знаменитых исторических или медийных личностей.

Согласно Дж. Грирсону, документальное кино – это «творческая разработка действительности». Данное определение подтверждает, что язык кинематографа наряду с коммуникативной выполняет также и эстетическую функцию.

В данной статье анализ лексико-грамматических трансформаций основан на классификации, которую разработал В.Н. Комиссаров. Для установления наиболее точных переводческих соответствий мы рассматриваем перевод на уровне предложения.

Согласно классификации В.Н. Комиссарова, такие переводческие преобразования подразделяются на лексические, грамматические и комплексные лексико-грамматические трансформации.

Среди лексических трансформаций выделяются:

– транскрибирование и транслитерация;
– калькирование;
– лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, модуляция).

К наиболее распространенным грамматическим трансформациям, согласно классификации, относятся:

– синтаксическое уподобление (дословный перевод);
– членение предложения;
– объединение предложений;
– грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения).

Среди комплексных лексико-грамматических трансформаций принято выделять:

– антонимический перевод;
– экспликация (описательный перевод);
– компенсация [5].

Анализ указанных переводческих преобразований был проведен на материале документального фильма «Путешествие на край Вселенной» (Voyage Aux Confins De l'Univers). Данная киноленте является совместным проектом телеканалов National Geographic и Discovery Channel. Фильм представляет собой модель пошагового перемещения от планеты Земля до предполагаемого края Вселенной.

Более 90% материалов, которые были показаны на экране, созданы благодаря использованию компьютерной графики. Использование этой технологии стало возможным благодаря данным, полученным космическим телескопом «Хаббл». Основные темы, затрагиваемые в данном документальном фильме, – это наличие жизни на тех или иных планетах и возможность использования инопланетных ресурсов.

Длительность фильма составляет 1 час 19 минут. В ходе анализа было выявлено, что в процентном соотношении от общего числа трансформаций лексические трансформации составляют 36,9%, грамматические – 49,5%, лексико-грамматические – 13,6%.

Принимая общее количество лексических трансформаций за 100%, было выявлено, что среди преобразований данного типа чаще всего встречались генерализация (18,1%), конкретизация (24,2%) и модуляция (55,1%).

Обратимся к конкретным примерам переводов из выбранного для анализа фильма и рассмотрим встретившиеся лексические преобразования.

В переводе данного фильма такие трансформации, как транскрибирование, транслитерация и калькирование, практически не используются. В качестве имен собственных в фильме встречаются в основном топонимы (*Terre, Apollo, Vénus, Mars, Mercure, voie Lactée, Jupiter, Nébuleuse d'Orion*). Однако они уже имеют устоявшиеся эквиваленты в русском языке, кроме того, их перевод выполняется не с французского языка. События, о которых идет речь в данном кинофильме, никак не связаны с французскими реалиями, так как фильм посвящен исследованию Вселенной, космическим объектам и явлениям.

В качестве примера конкретизации обратимся к следующему предложению:

*Serons-nous capables d'affronter cet Univers? – Хватит ли нам смелости, чтобы увидеть все до конца?*

В данном примере мы видим, что выражение «être capable» (быть способным) в переводе конкретизировано. Речь идет не об абстрактных возможностях, а именно о смелости.

*Ces mystères de l'Univers nous attendent. – Там нас ждут чудеса, опасности и тайны Вселенной, доселе нами неизведанные.*

Понятие «mystères» может включать в себя несколько значений, в переводе же дается более подробное толкование. Это возможно, учитывая контекст, так как дальше по сюжету фильма рассказывается как об удивительных космических явлениях, так и об опасностях, которые хранит космос, например, черные дыры и столкновения с астероидами.

Рассмотрим предложение: *Dans un trou noir tous nos concepts habituel perdent leur sens. Le temps et l'espace ne signifie rien. – Внутри черной дыры, как мы знаем, все законы физики перестают работать.*

В этом примере переводчик использует генерализацию. Законы времени и пространства заменены обобщенным понятием – законы физики.

*Jupiter est de toute beauté. Elle le doit à la violence de son climat. – То, что Юпитер так хорошо выглядит, является продуктом необыкновенно жестоких процессов.*

Данное предложение также выступает в качестве примера генерализации. Если в оригинале конкретно указывается, что причиной красоты планеты являются именно непростые климатические условия, то в переводе упомянуты лишь неоднозначные жестокие процессы, под которыми может пониматься широкий спектр явлений.

При анализе следующего примера можно наблюдать различия между оригиналом и переводом в использованной лексике:

*Il est temps pour nous aussi de nous se jeter dans le vide, commencer ce périple qui nous mènera aux confins de l'Uunivers. – Но мы должны оставить все это позади, чтобы окунуться в этот просторный океан над нами, пока еще на мелководье, не очень далеко от дома.*

Конструкцию *nous se jeter dans le vide* можно перевести как «броситься в неизвестность», в дубляже этот фрагмент переведен как «оставить все это позади», что является лексико-семантической заменой, а именно – модуляцией: чтобы окунуться в неизвестность, ожидающую нас в необъятной Вселенной, нужно оставить позади все, что связано с Землей. Таким образом, в данном предложении причина заменена следствием.

Кроме того, выражение *ce périple qui nous mènera aux confins de l'univers* переведено как «окунуться в этот просторный океан над нами». В данном случае океан по ряду признаков сравнивается с космосом, с Вселенной, вот почему здесь используется контекстуальная замена.

Приём модуляции также использован при переводе предложения:

*Le dioxyde de carbone emprisonne la chaleur du soleil et génère un effet de serre d'une puissance démesurée. – Углекислый газ в атмосфере задерживает солнечное тепло. Здесь буйствует глобальное потепление.*

Помимо членения предложений, что является грамматической трансформацией, между высказываниями устанавливаются причинно-следственные отношения. Парниковый эффект (un effet de serre) – это одна из причин глобального потепления, что делает возможным при переводе переход от причины к следствию – к глобальному потеплению.

Также в данном примере вместо глагола *générer* (порождать, производить, образовывать) употреблено слово «буйствовать» с более яркой эмоциональной окраской, что обусловлено желанием переводчика привлечь внимание к серьезности данной проблемы.

Грамматические трансформации, к которым обращался переводчик, составляют 49,5%. Однако, принимая за 100% общее число грамматических трансформаций, мы выяснили, что наиболее частотным является синтаксическое уподобление (дословный перевод) – 38,3%, далее следуют грамматические замены (26,8%), объединение предложений (22,8%) и членение предложений (12,1%).

Рассмотрим следующее предложение в качестве примера использования дословного перевода:

*Regardez ça: il n'a pas dû être facile de se garer sur un astéroïde qui se déplace à 80 mille kilomètre à l'heure. – Только взгляните: непросто, должно быть, припарковаться на астероиде, который движется со скоростью 80 тысяч километров в час.*

В данном случае переводчик обратился к приему дословного перевода, так как синтаксическая структура полностью преобразуется в аналогичную структуру языка перевода. В этом примере наблюдается полное соответствие языковых единиц, порядок их расположения в версиях оригинала и перевода также совпадает.

К синтаксическому уподоблению переводчик также обращается в переводе следующего предложения:

*C'est un problème avec les comètes. Si elles peuvent contribuer à la création elles sont aussi capables de semer la destruction. – Такова проблема комет. Они способны как способствовать созиданию, так и сеять разрушение.*

Обратимся к предложениям, которые иллюстрируют использование грамматических замен (замена формы слова, части речи или члена предложения).

Пример замены пассивных конструкций активными наблюдается при переводе следующего предложения:

*Tour à tour brûlé et congelé, Mercure est couverte de cicatrices qui témoignent de son passé violent. – Тысячи шрамов покрывают обожженную и замороженную планету, это знак того, что у Меркурия было жестокое прошлое.*

Кроме того, в этом примере используется грамматическая замена части речи: значение глагола *témoigner* (свидетельствовать, утверждать) передано через существительное «знак».

*Avant d'entreprendre ce voyage nous aurions été pétrifiée face à lui. Mais nous savons maintenant que danger et merveilles sont indissociables. Les rêves n'existerait pas sans les cauchemars. – Когда-то, возможно, он вселил бы в нас ужас, но сейчас мы понимаем, что без опасности не было бы и чудес, а без кошмаров не было бы прекрасных снов.*

*Cette banquise flottait, elle aussi sur de l'eau liquide... Une hypothèse qui ouvre des perspectives, mais à 800 millions de km du soleil. – Этот лед дрейфует по воде, жидкой воде. Это интригующая мысль, но мы находимся в 800 миллионах километров от Солнца.*

В этом примере изменена грамматическая основа: при переводе дополнение стало подлежащим. Также структурно сложные предложения объединены в одно с придаточным следствия, чтобы продемонстрировать логичность и последовательность событий.

При работе со следующим фрагментом переводчик обращается к приему объединения предложений:

*Nous sommes à sept mille années lumière de la Terre au plus profond de notre galaxie. Nous poursuivons notre voyage jusqu'aux confins de notre Univers. Nous sommes comme dans une forêt épaisse dont les arbres tous plus grandioses les uns que les autres. Nous captive par leur beauté et nous empêche de voir le paysage lointain. – Семь тысяч световых лет от дома, но все еще в глубине нашей галактики, как будто мы находимся в глухом лесу, каждое из деревьев которого так красиво и притягательно, что невозможно оторвать взгляд и рассмотреть общую картину.*

Простые предложения заменены одним сложным, сочетающим как сочинительную, так и подчинительную связь. В варианте предложения на русском языке причинно-следственные отношения прослеживаются более четко.

В качестве примера использования лексических дополнений рассмотрим следующее предложение:

*Si de nombreux astronautes ont pu voyager dans l'espace, peu ont eu la chance de marcher sur la lune. – До нас многие космонавты уже проделывали этот путь. Двенадцать из них гуляли по поверхности Луны.*

В оригинале обобщенно указано, что лишь немногим космонавтам удалось высадиться на поверхности Луны, в переводе же уточнено их конкретное количество. Кроме того, сложносочиненное предложение при переводе было разбито на два простых именно из-за ввода дополнительной конкретизирующей информации, что иллюстрирует другую грамматическую трансформацию – членение предложений.

Следует отметить, что в русскоязычной версии фильма слово «astronautes» переведено как космонавты, хотя этот термин может переводиться и как «астронавты», так как эти слова в русском языке являются синонимичными. Однако общепринятым является именно первый вариант. Это связано с государственной политикой того времени, нашедшей отражение в языке, когда это слово только входило в употребление.

Количество комплексных лексико-грамматических трансформаций в переводе этого документального фильма составляет 13,6%. Если принять общее число данного типа преобразований за 100%, то антонимический перевод составит 50,1%, экспликация (описательный перевод) – 28,5%, а компенсация – 21,4%.

В данном случае переводчик прибегает к использованию антонимического перевода, что позволяет полностью перестроить структуру предложения:

*C'est sans conteste le corps célestes le plus mortellement dangereux. – Несомненно, все прочие небесные тела представляют для нас гораздо меньшую угрозу.*

Прием антонимического перевода мы также наблюдаем в предложении:

*Ces corps célestes évolue autour d'une étoile un peu plus petit que notre soleil. Elle est encore très jeune. – А в центре событий находится звезда, которая по размеру меньше, чем наше Солнце, она находится еще на ранней стадии развития.*

В переводе акцент смещен именно на звезду, вокруг которой вращаются другие небесные тела, поэтому она находится «в центре событий». Таким образом, переводчик выделяет объект, о котором по сюжету фильма будет идти речь следующие несколько минут. Кроме того, нейтральное выражение «elle est encore très jeune» в переводе заменено на выражение научно-популярного стиля – «находится на ранней стадии развития».

В качестве примера экспликации рассмотрим предложение:

*Pouvons-nous aborder de biais cette question? – Отыщем ли мы другое решение этой проблемы?* Трудность представляет перевод слова *un biais*, так как в данном случае оно употребляется в переносном значении – «окольный путь». Переводчик обращается к описательному переводу и использует словосочетание «другое решение».

В этом фрагменте единицы языка оригинала, принадлежащие к нейтральному пласту лексики («notre planète», «au beau milieu») замещаются в языке перевода на единицы с выраженной эмоциональной окраской. Планету переводчик называет домом, а вместо наречия «посреди» употребляет экспрессивное словосочетание «в самом сердце», тем самым изменяя стиль фразы, делая его более художественным, что является примером компенсации:

*Nous sommes maintenant à six mille années lumière de notre planète au beau milieu d'un cimetière des toiles. – Мы находимся на расстоянии в шесть тысяч световых лет от дома в самом сердце звездного кладбища.*

В качестве примера целого комплекса переводческих преобразований можно привести фрагмент:

*En effet il se pourrait que Mars soit à l'origine de la vie sur terre. Si c'était vrai alors nous serions tous des martiens. Nous pensions avoir affaire à une planète morte mais elle est peut-être bien plus vivante que nous l'imaginions. Mars sans doute la planète la plus étudiée du système solaire n'en finit pas de nous étonner. L'espace nous réserve certainement d'autres secrets qui ne demande qu'à être découverts. – Неудивительно, что Марс нас волнует: возможно, это дом наших предков. Если это правда, значит, мы все марсиане. Марса, который, как мы думали,*

*мы знаем, больше нет. Его сменила эта новая активно меняющаяся планета. А если мы не знаем Марс, возможно, самую изученную планету Солнечной системы, что еще мы не знаем? Должны быть и другие секреты, которые нам предстоит раскрыть.*

Выражение «Марс нас волнует», с которого начинается фрагмент в русскоязычном варианте фильма, присутствует и в оригинале, только значительно позже: *Mars ... n'en finit pas de nous étonner*. В данном примере переводчик также обращается к приему антонимического перевода: дословный вариант «не перестает удивлять» выражен глаголом «волнует». Кроме того, переводчик отступает от структуры оригинала, утвердительную конструкцию он перестраивает в вопросительную.

«Дом наших предков» заменяет более нейтральное по смыслу «источник жизни». В целом заметно, что перевод больше приближен к художественному стилю, поэтому замены подобного типа встречаются достаточно часто. Использование таких преобразований позволяют переводчику придать больше образности высказываниям в переводе оригинального материала на русский язык.

В данном примере переводчик также обращается к приему компенсации. Предположения, гипотезы и возможные варианты развития событий во французской версии фильма переданы благодаря использованию наклонений Subjonctif и Conditionnel. В русском же варианте для достижения подобного эффекта переводчик прибегает к употреблению вводных слов с тем же оттенком значения (возможно, должно быть) и конструкции «если…, значит», которая близка по смыслу к вводным словам.

Ограничительный оборот *ne … que* обычно переводится на русский язык как «только», однако в данном случае структура предложения была полностью изменена, так что необходимость передавать этот оборот на русский язык отпала. Придаточное предложение было перестроено с использованием безличного глагола.

Таким образом, проанализировав применение лексических, грамматических и лексико-грамматических трансформаций при переводе, мы можем сделать вывод, что целью использования разнообразных преобразований является адаптация текста оригинала как к нормам и стандартам языка перевода, так и к особенностям стиля (в данном случае – научно-популярного стиля).

Также лексико-грамматические трансформации делают процесс восприятия информации реципиентами более простым. Это особенно значимо при переводе документальных фильмов, так как произведения этого жанра, как правило, нацелены на широкую аудиторию, которая не всегда обладает обширными познаниями в заявленной теме.

Кроме того, при анализе было выявлено незначительное количество таких лексических трансформаций, как транскрибирование, транслитерация и калькирование. Это обусловлено темой выбранных кинофильмов. Доминирующую позицию занимают грамматические трансформации, к использованию которых переводчики обращаются чаще всего.

Библиографический список


1. Дубровская Е.В. Прагматические аспекты перевода. *Вопросы филологии и переводоведения*: сборник научных статей. Чебоксары, 2015.
2. Ибатуллин Р.Р. О способах перевода названий кинофильмов. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*: электронный сборник статей по материалам студенческой международной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство ООО «СибАК», 2021. Available at: https://sibac.info/archive/guman/5(101).pdf
3. Костюнина М.В. Стратегии перевода названий англоязычных фильмов. *Молодежный научный форум: гуманитарные науки*. 2016. Available at: https://nauchforum.ru/studconf/gum/xxxix/13271
4. Сорока Ю.Г. *Кинодискурс повседневности постмодерна*. Харьков: Харьковский национальный университет им. Н.В. Каразина, 2002.
5. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты):* учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Альянс, 2013.


References


1. Dubrovskaya E.V. Pragmaticheskie aspekty perevoda. *Voprosy filologii i perevodovedeniya*: sbornik nauchnyh statej. Cheboksary, 2015.
2. Ibatullin R.R. O sposobah perevoda nazvanij kinofil'mov. *Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki*: `elektronnyj sbornik statej po materialam studencheskoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo OOO «SibAK», 2021. Available at: https://sibac.info/archive/guman/5(101).pdf
3. Kostyunina M.V. Strategii perevoda nazvanij angloyazychnyh fil'mov. *Molodezhnyj nauchnyj forum: gumanitarnye nauki*. 2016. Available at: https://nauchforum.ru/studconf/gum/xxxix/13271
4. Soroka Yu.G. *Kinodiskurs povsednevnosti postmoderna*. Har'kov: Har'kovskij nacional'nyj universitet im. N.V. Karazina, 2002.
5. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty):* uchebnik dlya studentov institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Al'yans, 2013.


*Статья поступила в редакцию 23.08.23*

УДК 81'42:398.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-259-262

***Ilyina L.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Theological Seminary (Orenburg, Russia), E-mail: nerol2620@mail.ru*
***Volkova E.A.,*** *teacher, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: evgenia.alexandrovna@inbox.ru*

**DISCOURSE ANALYSIS OF MODERN FOLKLORE TEXTS.** The article is dedicated to the study of the social content of modern folklore texts through discursive analysis. Modern folklore arises on the basis of folklore and transfers folklore elements, adapting them to modern conditions. The social content of modern folklore texts is confirmed by the popularity of these texts, which stimulates interest in their study not only by linguists, but also by culturologists and historians. The authors aim to determine the practical social significance of modern folklore texts through the identification of contexts (existence, general cultural, local socio-cultural and hidden). To update the work, modern folklore texts selected from various Internet resources and as a result of a survey and questioning were considered. Based on the research of leading scientists, an algorithm for discursive analysis of modern folklore texts is proposed, which consists in identifying contexts. At the end of the article, a conclusion is made about the most common hidden contexts that reflect current social phenomena and events, generalized ideas and the worldview of society.

*Key words:* **modern folklore, modern folklore text, discourse, discursive analysis, postmodernism, social content, context, hidden context**

***Л.Е. Ильина,*** *канд. пед. наук, доц., Оренбургская духовная семинария, г. Оренбург, E-mail: nerol2620@mail.ru*
***Е.А. Волкова,*** *преп., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: evgenia.alexandrovna@inbox.ru*

# ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОСТФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена исследованию социального содержания постфольклорных текстов посредством дискурсивного анализа. Постфольклор возникает на основе фольклора и переносит фольклорные элементы, адаптируя их к современным условиям. Социальное содержание постфольклорных текстов подтверждается популярностью данных текстов, что стимулирует интерес к их изучению не только лингвистами, но и культурологами и историками. Авторами ставится цель определить практическую социальную значимость постфольклорных текстов через выявление контекстов (бытования, общекультурного, локального социально-культурного и скрытого). Для актуализации работы были рассмотрены постфольклорные тексты, отобранные на различных ресурсах сети Интернет и в результате опроса и анкетирования. На основе исследований ведущих ученых предложен алгоритм дискурсивного анализа постфольклорных текстов, заключающийся в выявлении контекстов. В заключение статьи делается вывод о наиболее распространенных скрытых контекстах, отражающих текущие социальные явления и события, обобщенные идеи и мировоззрение общества.

*Ключевые слова:* **постфольклор, постфольклорный текст, дискурс, дискурсивный анализ, постмодернизм, социальное содержание, контекст, скрытый контекст**

Современная лингвистика уделяет особое внимание рассмотрению не формы, а значения слова или высказывания, благодаря чему исследования *дискурса (лат. discursus – рассуждение, довод),* являются наиболее актуальными и востребованными.

*Дискурсивный анализ* как метод исследования текстовых материалов учитывает традиционные содержательные или композиционные факторы, а также психологические, политические и национально-культурные, т. е. для понимания текста важны все контекстуальные элементы и способы, которыми они формируют смысл и влияют на восприятие сообщений.

С началом эпохи развития промышленности и роста городов мироощущение человека среднего класса нашло свое выражение в новой форме устного и письменного народного творчества – *постфольклоре*.

Постфольклорные тексты существуют в разных вариантах, перерабатываются, адаптируются к новым местам и новым реалиям времени. *Постфольклорный текст* рассматривается нами в качестве совокупности языковых и речевых конструкций, которые, прежде всего, участвуют в формировании образов, сюжетов, поведенческих практик в общественном сознании, т. е. целью нашего исследования выступает анализ практической социальной значимости постфолькорного текста и роли постфольклора в формировании и отражении процессов, происходящих в обществе. Для достижения цели были определены задачи: разработать алгоритм исследования, собрать массив постфольклорных текстов, интерпретировать полученные результаты.

Объектом исследования являются постфольклорные тексты как явления народного творчества второй половины XX века, появившиеся в результате научно-технического прогресса, урбанизации и улучшения быта людей. Предметом исследования послужили скрытые контексты, выявленные в ходе дискурсивного анализа постфольклорных текстов.

Научная новизна заключается в изучении социального содержания постфолькорных текстов, применении метода дискурсивного анализа к ним, выявлении скрытых контекстов, формирующих полноценное представление об историческом периоде и национальных особенностях социума через изучение постфольклора как вида народного творчества.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении эволюции народной культуры в постмодернистскую эпоху, расширении знания о влиянии современных социокультурных факторов и технологий на зарождение, модификацию и трансляцию постфольклорных текстов.

Практическая значимость состоит в обнаружении и исследовании новых форм постфольклорных текстов, сохранении и популяризации народной культуры, выявлении негативного влияния определенных видов постфольклорных текстов.

Материалом исследования послужили постфольклорные тексты на русском, английском и французском языках, отобранные методом сплошной выборки из различных интернет-ресурсов и с помощью методов опроса и анкетирования.

Понятие «*дискурс»* многогранно и неоднозначно, его понимание может варьироваться в зависимости от параметров исследования. По мнению П. Серио, дискурс может рассматриваться в качестве эквивалента понятия «*речь», языковой единицы* (превышающую размер фразы), *результата воздействия* на получателя информации, беседы, субъективной речи, *теоретического конструкта*, направленного на изучение условий производства текста [1].

Дискурс в постмодернистском понимании, которое было сформировано на пересечении лингвистики, семиотики, социологии и когнитивной антропологии в конце XX в., – это обмен информацией и процесс реализации языка в речи. Дискурс характеризуется рефлексирующим характером, отсутствием структурности и центризма в повествовании, самодостаточностью, структурностью и ориентацией на деструкцию [2; 3].

*Дискурсивный анализ* – изучение языка, используемого членами некоторого языкового сообщества. В ходе дискурсивного анализа рассматривается как форма языка, так и его функция. В качестве исходного материала берутся разговорная речь и письменные тексты. Идентифицируются лингвистические особенности понимания различных текстов и типов устной речи.

Дискурсивный анализ, появившийся в качестве отдельной лингвистической дисциплины сравнительно недавно (во второй половине XX века), опирается на обработку внутренних, глубинных смыслов текстов, на их коммуникативную организацию, являющихся приоритетными направлениями работы для этнолингвистических исследований [4; 5]. Дискурсивный анализ позволяет сместить акцент при исследовании с теоретических и структурных элементов высказывания на его коммуникативный замысел, иначе говоря, рассматривается не форма, а функция речи. По мнению Н.Д. Арутюновой, при подобном исследовании в первую очередь учитываются экстралингвистические факторы (культурные, исторические, социальные и ситуативные контексты) [6]. Таким образом, основной целью дискурсивного анализа является выявление контекста, стоящего за высказыванием, и его отношения к социальным условиям и текущим событиям.

Любой текст является отражением мировоззрения конкретного человека, социальной группы, общества. Л.Н. Муртазина отмечает важность рассмотрения текста как совокупности результата и процесса речевой деятельности, т. к. существование текста не зависит от желаний и интенций человека, благодаря чему и обеспечивается его динамичность [7]. Текст с позиции дискурсивного анализа является обобщенной картиной мира с учетом культурных, исторических, социальных и ситуативных аспектов. В дискурсивном анализе текст представляет собой коллективную (а не индивидуальную или авторскую) речевую активность, поэтому нельзя говорить о выявлении дискурсивной интенции посредством разбора намерений автора.

Текст в определенной степени отражает общую идейную направленность того времени, когда он был создан, является репрезентацией общего характера и ценностей, характерных для социальной группы в конкретный исторический период. В данном исследовании анализу подвергаются постфольклорные тексты, созданные в эпоху постмодернизма. Постмодернизм представляет собой культурное течение, зародившееся во второй половине XX вв., это общая характеристика совокупности современной культуры, своеобразной философской позиции и массового искусства, характерных для данной эпохи [8].

Учитывая различные точки зрения, мы предлагаем следующее определение постмодернизма, которое будет использоваться в нашем исследовании.

*Постмодернизм* – совокупность социальных и культурных явлений, для которых характерно переосмысление модернистских установок: идеи прогресса и потребления природных ресурсов уступили место партнерским отношениям с окружающим миром; европоцентристская картина мира – глобальному полицентризму; вера в высший и всемогущий разум – интерпретативному и ироничному мышлению.

Культура постмодернизма ссылается на культурное наследие прошлых лет, цитирует и переосмысливает его посредствам современных контекстов. Контексты находят свое отражение в постфольклорных текстах, которые являются объектом исследования современных лингвистов, культурологов, историков.

С.Ю. Неклюдов называет *постфольклор* третьей культурой, дистанцированной как от элитарной культуры, так и от патриархальной сельской. Появлению постфольклора способствовали экономические, политические и социальные изменения на рубеже XIX–XX вв., оказавшие влияние, в том числе, на устное и письменное народное творчество. Город считается местом возникновения постфольклора, однако зона его распространения шире. Вопреки традициям устного патриархального творчества постфольклор, как и массовая культура в целом, полицентричен и фрагментирован вследствие формирования под воздействием особенностей социальных, профессиональных и других подобных им групп [9].

По мнению исследователей, постфольклор включает в себя любое народное творчество, песни, мифы, легенды, сказки и рассказы, которые «живут в народе» и передаются из поколения в поколение. Постфольклор основывается на народных обрядах, верованиях и культурных традициях и «вписывает» современный контекст в их рамки. Постфольклор также включает авторские интерпретации и адаптации народных мотивов. Кроме того, постфольклор содержит анекдоты, городские мифы и легенды, детские стишки, считалки, дразнилки, страшилки, садистские стишки, современные колыбельные, граффити, альбомы (школьные, армейские), песни-переделки, анекдоты [10].

По мнению М.Д. Алексеевского, в настоящее время одной из самых распространенных групп постфольклора является интернет-лор (нетклор, сетевой фольклор), представляющий собой тексты, которые распространяются с помощью современных сетевых коммуникаций: мемы, СМС-приколы, «пирожки», депресняшки, демотиваторы, репосты, массовые рассылки [11].

Постфолькорный текст как объект академического изучения рассматривается в качестве носителя «скрытого сообщения», которое является сигналом о неосознанном страхе или тревоге, переживаемом группой. Социальное содержание постфольклорных текстов состоит в передаче константной информации (тексты несут в себе смысловую нагрузку, характерную для определенной группы людей в конкретный исторический период), выработке новых смыслов (тексты являются следствием коммуникативной активности людей) и осуществлении функции памяти (тексты характеризуются повторяемостью и воспроизводимостью).

Поскольку постфольклор является отражением современной действительности, изучение постфольклорных текстов с позиций дискурсивного анализа способствует пониманию реальной картины мира. По мнению М.Л. Лурье, текст является системой ментальных, речевых и визуальных конструкций и стереотипов, которые устоялись в сознании общества в виде образов, сюжетов и поведенческих практик, исходя из чего, анализ текстов выполняется с целью обобщения идей (контекстов), доминирующих в обществе. М.Л. Лурье выделяет контекст бытования, общекультурный контекст и локальный социально-культурный контекст.

Контекст бытования – это способ распространения материала. При этом тексты могут распространяться посредством сразу нескольких каналов: устного (рассказ «из уст в уста»), письменного (статьи в СМИ, публикация в интернет-источниках, рисунки на стенах и т. п.). Многообразие каналов распространения часто является причиной трансформаций и вариативности текстов.

Общекультурным контекстом М.Л. Лурье называет источник создания произведения. Произведения не появляются независимо от других пластов культуры, наоборот, часто они вдохновлены индивидуальным и институциональным творчеством, опираются на уже существующие сюжеты, модели и формулы.

Локальный социально-культурный контекст выражается в предметно-тематических связях, в которых фокус внимания смещается на практики, суждения, стереотипы относительно темы или объекта текста [12]. По мнению Н.Д. Арутю-

новой, целью дискурсивного анализа может быть выявление смыслов, стоящих за высказыванием [6].

Учитывая, какую важность для дискурсивного анализа представляет изучение *контекста* в широком общественном понимании, мы предлагаем следующий алгоритм анализа постфольклорных текстов: изучение контекста бытования (способа распространения); изучение общекультурного контекста (источника); изучение локального социально-культурного контекста (предметно-тематические связи); выделение скрытого контекста. Описанная схема помогает анализировать различные аспекты культурных явлений и понимать их значение и взаимосвязи.

Для анализа были отобраны 25 постфольклорных текстов (10 городских легенд, 10 шуток (анекдотов) и 5 массовых рассылок в социальных сетях). Методами исследования были анализ и синтез научной литературы, метод сплошной выборки, контекстный анализ.

Рассмотрим подробнее алгоритм нашего анализа на примере лондонской городской легенды о тринадцатом ударе колокола Big Ben. Одна из версий легенды связана с королевской семьей, согласно которой если колокол в полночь пробьет тринадцать раз вместо двенадцати, в течение следующих трех месяцев в королевской семье случится несчастье.

«… According to an old urban legend, if Big Ben should ever bong 13 times at midnight, bad things will happen, especially to the Royal Family. The striking of the clock 13 times at 12 o'clock is said to signal that evil will befall the Royal household for a period of three months …» (… Согласно старой городской легенде, если Биг-Бен когда-нибудь прозвонит 13 раз в полночь, случится что-то плохое, особенно с королевской семьей. Говорят, что удар колокола 13-й раз в 12 часов означает, что злой рок настигнет королевский дом в течение трех месяцев…) (https://www.mylondon.news).

Общекультурным контекстом, как правило, служат реальные исторические факты. Общекультурным контекстом (источником) данной легенды послужили многочисленные истории и приметы, связанные с числом 13. Фраза *thirteenth stroke of the clock (тринадцатый удар часов)* представлена в английской культуре в виде поговорок, пословиц, легенд, анекдотов, детских загадок, это устойчивое выражение означает, что предыдущие события (или «удары часов») ошибочны и должны быть поставлены под сомнение. Теперь легенда утверждает, что тринадцатый удар был в 1861 году (незадолго до кончины принца Альберта) и в 1901 году (перед смертью королевы Виктории). Однозначная правдивость данных фактов не была установлена, но предположение явилось достаточным основанием для развития легенды.

Вероятно, эта версия передавалась в устной коммуникации, затем впервые легенда появилась в статье августовского номера газеты Luton Times and Advertiser 1906 года, позже была напечатана в других периодических изданиях. В настоящее время эту городскую легенду можно встретить на различных интернет-ресурсах, форумах, следовательно, современным контекстом бытования (способом распространения) является Интернет.

Изучение локального социально-культурного контекста показало, что данная городская легенда строится на стереотипе о числе тринадцать, приносящем несчастье и неудачу.

Скрытым контекстом, который стоит за высказыванием, является вера людей в особое предназначение монаршей семьи. В общественном сознании англичан монарх является наместником Бога на земле, благодаря чему королей наделяют некой степенью необычности и превосходства относительно остального населения не только в социальном, экономическом, но, прежде всего, в духовном и ментальном аспектах. Легенда остается актуальной благодаря неугасающему интересу как к королевской семье, так и тайнам прошлого.

Выявленные контексты отражают социальное содержание городской легенды о тринадцатом ударе колокола Big Ben, широкое распространение которой являются следствием коммуникативной активности людей и необъяснимой вере людей на всех континентах в роковое значение числа 13. Со временем смыслы могут дополняться и меняться, соответственно, для понимания важно рассматривать все представленные выше контексты в совокупности.

При анализе ряда постфольклорных текстов можно выявить наиболее употребляемые контексты, что позволит сделать выводы относительно текущей направленности актуального в конкретной социальной группе дискурса.

Подобным образом были проанализированы городские легенды (например, легенды Оренбурга о доме со львами и о призраках в здании медицинского университета, легенда Перми о призраках зоосада, построенного на старом кладбище, легенда о звонках с того света *Calls from beyond*, легенда о призраке Жужу *El fantasma de Zhuzhu*, об аллигаторе в канализационных трубах *Sewer alligator*, о продаже Лондонского моста, о переселении мигрантов *La Rumeur de Niort* и т.д.), шутки (о пандемии короновирусной инфекции, выходе Британии из Евросоюза и т.д.) и массовые рассылки (о том, что приложение What'app станет платным; письма счастья, которые ранее переписывались от руки и рассылались по почте и т. д.).

Каждый контекст (бытования, общекультурный и локальный социально-культурный) дает понимание о связи постфольклорного произведения с реальностью, выражает общие суждения конкретной социальной группы. Однако, по нашему мнению, социальное содержание постфольклорного текста наиболее полно выражается в скрытом контексте. Выделение скрытых смыслов возможно благодаря свойству постфольклорных текстов нести смысловую нагрузку, характерную для определенной группы людей в конкретный исторический период, что позволило изучить их не только с лингвистической точки зрения, но и социальной.

В ходе анализа постфольклорных текстов мы обнаружили несколько наиболее распространенных скрытых контекстов: шутка, розыгрыш с целью развлечения (27%) или «разряжения» напряженной ситуации (14%); страх перед потусторонним и необъяснимым (21%); расовые, национальные, межэтнические разногласия (13%); нежелание перемен привычной жизни (11%); искажение информации вследствие незнания (8%); непонимание ценности культурного наследия (6%).

В виду того, что постфольклорные тексты характеризуются динамичностью и являются следствием коммуникативной активности людей, смыслы дополняются и меняются, следовательно, важно рассматривать постфольклорные тексты в разных контекстах.

Дискурсивный анализ занимает одну из наиболее актуальных позиций в современной лингвистике, что означает понимание текста (включая постфольклорные произведения) не только как грамматической структуры, но и анализ контекстов, раскрывающих смысл. Однако анализ контекста не подразумевает разбор текстов с единственной точки зрения, важно рассматривать контекст как совокупность различных факторов, потому что коммуникация является многоканальным и динамичным процессом, что обусловливает постоянную смену совокупности контекстов. Предложенная схема может быть использована для дискурсивного анализа постфольклорных текстов, независимо от языка оригинала. Таким образом, понимание контекстов бытования, общекультурного и локального социально-культурного помогают понять скрытые смыслы, заложенных в текстах, анализировать различные аспекты культурных явлений и понимать их значение и взаимосвязи, что делает дискурсивный анализ инструментом социологических исследований.

Согласно цели исследования, нами был проведен анализ практической социальной значимости постфолькорного текста, роли в формировании и отражении процессов, происходящих в обществе. Практическая социальная значимость постфолькорного текста заключается в обнаружении и понимании скрытых смыслов в текстах постфольклора, требующих контекстного понимания, знаний о культуре и специфических обстоятельствах. Скрытые контексты являются частью традиции или круга избранных людей, что делает их распознавание сложным для внешних наблюдателей.

Мы получили подтверждение теоретической и практической значимости исследования. В эпоху постмодерна социокультурные факторы и технологии, несомненно, оказывают влияние на зарождение, модификации и трансляцию постфольклорных текстов. Результаты изучения постфольклора также могут применяться для корректировки социологических и демографических исследований, поскольку практическая социальная значимость текстов, их непосредственная роль в формировании и отражении общественных процессов позволяют выявить «закодированные» сообщения об экономических и политических событиях, тайнах, страхах и предпочтениях различных социальных групп.

Кроме того, практическая значимость состоит в обнаружении и исследовании новых форм постфольклорных текстов, сохранении и популяризации народной культуры, использовании полученных знаний в сфере культурного туризма и для создания новых образовательных программ.

Что касается научной новизны, мы получили подтверждение, что постфольклорный текст – это инструмент, с помощью которого до читателя/слушателя доносится определённая информация, следовательно, его социальное содержание является совокупностью функций, реализующихся в ходе коммуникативных практик; применение метода дискурсивного анализа для обнаружения социального содержания постфолькорных текстов, способствует формированию полноценного представления об историческом периоде и национальных особенностях социума через изучение постфольклора как вида народного творчества.

Дальнейшая разработка вопроса может включать сопоставление скрытых смыслов, выявленных в постфольклорных текстах методом дискурсивного анализа и исторически засвидетельствованных событий и происшествий, «предсказанных» социумом и переданных в текстах постфольклора.

Библиографический список

1. Рубцова О.В. Понятие дискурса в современной лингвистике. *Дневник науки*. 2018; № 4 (16): 57–63.
2. Деррида Ж. *Позиции. Семиология и грамматология*. Киев, 1996.
3. Маньковская Н.Б. *Эстетика постмодернизма*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
4. Боас Ф. История антропологии. *Этнографическое обозрение*. 2002; № 6: 86–96.
5. Верещака М.В. Язык и его социальная власть. *Мир русского слова*. 2002; № 5: 47–49.
6. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистическая энциклопедия*. Москва, 1990: 136–137.
7. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. *Текст и его восприятие*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991.

8. Постмодернизм. *Новый философский словарь*. Минск: Современный литератор, 2007.
9. Неклюдов С.Ю. После фольклора. *Живая старина*. 1995; № 1: 3–5.
10. Ильина Л.Е., Шигаева Е.А. Особенности городских легенд, характеризующие их содержание, бытование и динамику изменений. *Стратегии общей и частной теории текста*. Оренбург: ОГУ, 2022: 66–108.
11. Алексеевский М.Д. *Интернет в фольклоре или фольклор в Интернете?* Available at: mdalekseevsky.narod.ru/alekseevsky-congress.pdf
12. Лурье М.Л. Слово и рисунок на городских стенах. *Рисунки писателей*. Санкт-Петербург, 2000: 416–436.

References

1. Rubcova O.V. Ponyatie diskursa v sovremennoj lingvistike. *Dnevnik nauki.* 2018; № 4 (16): 57-63.
2. Derrida Zh. *Pozicii. Semiologiya i grammatologiya*. Kiev, 1996.
3. Man'kovskaya N.B. *`Estetika postmodernizma*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
4. Boas F. Istoriya antropologii. *`Etnograficheskoe obozrenie*. 2002; № 6: 86-96.
5. Vereschaka M.V. Yazyk i ego social'naya vlast'. *Mir russkogo slova.* 2002; № 5: 47-49.
6. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskaya `enciklopediya*. Moskva, 1990: 136-137.
7. Murzin L.N., Shtern A.S. *Tekst i ego vospriyatie*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1991.
8. Postmodernizm. *Novyj filosofskij slovar'*. Minsk: Sovremennyj literator, 2007.
9. Neklyudov S.Yu. Posle fol'klora. *Zhivaya starina*. 1995; № 1: 3-5.
10. Il'ina L.E., Shigaeva E.A. Osobennosti gorodskih legend, harakterizuyuschie ih soderzhanie, bytovanie i dinamiku izmenenij. *Strategii obschej i chastnoj teorii teksta*. Orenburg: OGU, 2022: 66-108.
11. Alekseevskij M.D. *Internet v fol'klore ili fol'klor v Internete?* Available at: mdalekseevsky.narod.ru/alekseevsky-congress.pdf
12. Lur'e M.L. Slovo i risunok na gorodskih stenah. *Risunki pisatelej.* Sankt-Peterburg, 2000: 416-436.

*Статья поступила в редакцию 27.08.23*

УДК 82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-262-264

***Kadimov R.G.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ruslankadimov@mail.ru*

**SATIRE IN THE WORK OF ETIM EMIN.** The article examines peculiarities of the disclosure of a female theme in the work of the classic of Dagestan poetry Etim Emin. The researcher's attention is focused on identification of the standard Emin's image of a woman, built mainly on the basis of centuries-old traditional norms and rules of behavior. When analyzing the poet's poems, special attention is paid to the use of various stylistic figures (anaphora, antithesis, hyperbole, etc.), as well as rhythm and rhyme. The poet's satirical poems are not only accusatory in nature, but also have educational significance, are a kind of instruction, edification, which, according to the poet, serves to correct morals. Being a carrier of progressive ideas, the poet struggles with the vicious phenomena of society and always opposes this or that, which and whom he denounces.

*Key words:* **poet, satire, morality, traditions, stylistic techniques, image of woman, lyrical hero, antithesis, hyperbole, metaphor, rhythm and rhyme**

***Р.Г. Кадимов,*** *д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: ruslankadimov@mail.ru*

# САТИРА В ТВОРЧЕСТВЕ ЕТИМА ЭМИНА

В статье исследуются особенности раскрытия женской темы в творчестве классика дагестанской поэзии Етима Эмина. Внимание автора акцентируется на выявлении эталонного эминовского образа женщины, построенного, главным образом, на основе устоявшихся веками традиционных норм и правил поведения. При анализе стихотворений поэта особое внимание обращается на использование различных стилистических фигур и приемов (анафора, антитеза, гипербола, синтаксический параллелизм и др.), а также на ритм и рифму. Сатирические стихотворения поэта носят не только обличительный характер, но имеют и воспитательное значение, являются своего рода наставлением, назиданием, что служит, по утверждению поэта, исправлению нравов. Являясь носителем прогрессивных идей, поэт борется с порочными явлениями общества и всегда противостоит тому или тем, что и кого обличает.

*Ключевые слова:* **поэт, сатира, мораль, традиции, стилистические приемы, образ женщины, лирический герой, антитеза, гипербола, метафора, ритм и рифма**

Актуальность темы, выбранной для исследования в рамках данной статьи, заключается в том, что некоторые особенности сатиры классика дагестанской поэзии Етима Эмина (в частности, её специфика при обращении поэта к женской теме) не в полной мере исследованы. Произведения поэта всегда оставаясь злободневными, пользуются большой популярностью среди читателей, в связи с чем обращение к сатирическому творчеству Етима Эмина, наследующего богатейшие традиции восточной и дагестанской литератур, представляет определённый интерес.

Целью данной статьи является исследование стилистических особенностей в сатирическом изображении женской темы в поэтических текстах Етима Эмина, а также выявление эминовского эталонного образа женщины.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней исследуется ритмическая и рифмическая организация сатирических произведений, в которых раскрывается женская тема. Теоретическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования для дальнейшего изучении поэтики Етима Эмина.

Практическая значимость определена возможностью использования результатов исследования в научной и педагогической деятельности при изучении творчества и языковых особенностей поэтических текстов Етима Эмина.

Материалом для исследования послужили сатирические стихотворения Етима Эмина о женщинах. В творчестве поэта важное место занимает тема обличения женской порочности. Но прежде чем приступить к анализу произведений на эту тему, следует сказать об эминовском идеале женщины и жены, который дан в стихотворении «Благонравная жена» («Камаллу паб»).

Поэт считает, что идеальную жену мужчине может дать Бог. Для мужа такая жена, прежде всего, богатство. Етим Эмин очень высоко ее оценивает: «Она самое дорогое украшение мира».

Каковы же черты благонравной жены?

*Знать должна она меру и счет,*
*Семье, мужу не надоедать.*

Во времена Етима Эмина за женщину давали выкуп, другими словами, жену покупали. Настолько это было обычным делом, что поэт ничего предосудительного в этом не усматривал. Поэтому цена благонравной жены «сорок тысяч туманов (червонцев)». В XIX веке для лезгин это была неимоверно высокая цена. Возможно, таким образом Етим Эмин хотел сказать, что совершенная во всех отношениях жена не имеет цены. Поэт продолжает перечислять достоинства «благонравной жены»:

*Скажешь ей: это плохое, хорошее это –*
*Должна понять, принять совет.*
*Приветливой быть, когда гость придет, –*
*Это милость Зулжалала, его дар.* (Зулжалал – имя Бога).
*Разум жены будет удивлять тебя,*
*Равного в беседе ей, может быть, и нет.*
*Пока жива она, спокоен сердцем ты,*
*Это для тебя сотворенный рай.*

Поэт считает, что совершенной, благонравной женщина становится еще в доме отца. Поэтому он и утверждает, что ее родитель получит постоянный рахмат (помилование от Бога):

*Етим Эмин, поздравь того, кому достанется,*
*Того, кому такую милость оказал Творец.*
*Конечно, тот, кто вырастил такую дочь,*
*Помилование обретет навечно* [1, с. 95].

Определив свой идеал женщины-жены, отметив ее достоинства, сказав хорошее слово о ее родителе, Етим Эмин переходит уже непосредственно к харак-

теристике женщины, являющейся полной противоположностью благонравной, в стихотворении «Бессовестная жена»:

*Если будет у кого бессовестная жена,*
*Днем и ночью мучиться он будет.*
*Ее не образумить, хоть убей,*
*В обоих мирах лишится дом его покоя.*

Бессовестная жена – отвратительное существо. «Попробуешь сделать ей назидание, – говорит поэт, – так позабудешь шариат и тарикат». Благодаря бессовестной жене о муже пойдет дурная слава. Для поэта бессовестная женщина – подобие Сатаны, Иблиса. Бессовестная жена смотрит на мужа косо, «на слово ответит двадцатью одним», «обвинит в неслыханных грехах», «опозорен будешь хуже, чем блудница». Развязный язык бессовестной жены никакими средствами не остановить. В результате недругов «тысяча смеяться будет над тобой». Етим Эмин нагнетает, усиливает отрицательное в «бессовестной жене», кое в чем варьируя свои мысли, гиперболизируя их:

*Если что-то скажешь хотя невзначай,*
*Ребенка пред тобой посадит, будет бить.*
*Про стыд забыв, начнет тебе дерзить,*
*И в доме твоем шумный бой начнется* [1, с. 97].

В предпоследней строфе поэт использует анафору и редиф. Первые три стиха этой строфы – синтаксический параллелизм. Более того, они почти полностью совпадают в звуковом отношении, отличаются друг от друга только одним согласным звуком: в первом это «н», во втором – «б», в третьем – «х». Приводим строфу сначала в оригинале:

*Бязибуруз вун наши яз аквада,*
*Бязибуруз вун биши яз аквада,*
*Бязибуруз вун хаши яз аквада,*
*Бязибуруз и кар лап агъур жеди* [1, с. 98].

Анафора здесь – «бязибуруз вун», редиф – «яз аквада», рифмующиеся слова – «наши», «биши», «хаши». Последние членят стихи на равные части, оказываясь своего рода осью симметрии.

Перевод этой строфы:

*Для иных ты неприличным кажешься,*
*Для иных ты глухим, комичным кажешься,*
*Для иных ты в доме лишним кажешься,*
*Для иных все это будет очень тяжело.*

Поэт завершает стихотворение утверждением: «Когда к женщине относишься с уважением, она начинает беситься».

Тему «бессовестной жены» продолжают стихотворения «Плохая жена» («Пис паб»), «Как тяжело» («Четин тушни»), «Кум» («Къавум»), «Женщина, не пустившая в дом гостя» («Мугьман кIвале тун тавур паб»).

Как и «Бессовестная жена», стихотворение «Плохая жена» открывается коротким вступлением, в котором поэт дает понять, что значит иметь плохую жену:

*Пусть смертному жена плохая не достанется,*
*А если достанется, что же будет с ним?*
*Не будет его сердце ведать радости –*
*Пока он жив, мир будет для него пустым* [1, с. 97].

В сатирических стихотворениях, в том числе и рассматриваемых, в отличие от стихотворений о мире-фана, Етим Эмин не использует иноязычные (арабские, тюркские, персидские) слова, которые необразованные люди не понимали.

Сатирические стихотворения поэта являлись не только обличением, но и наставлением, назиданием, имеющими цель исправление нравов, то есть воспитательное значение. Они адресованы были в основном бедным людям, среди которых грамотные встречались редко. Обычно эти стихи кем-нибудь читались на годекане, свадьбе или при случайном скоплении людей, дома и в гостях.

В стихотворении «Плохая жена» снова указываются черты такой женщины:

*Разговора-беседы не бывает, язык ее не сладкий,*
*Будет ходить за тобой – съест голову твою,*
*Наконец и дом твой для нее товаром станет.*

*Ты будешь тихо говорить, а она – кричать,*
*Лицо нахмурит, как придешь домой,*
*Если гость придет к тебе, сказав «салам»,*
*Между тобою и женой скандал начнется.*

*Когда к соседке в дом зайдет она порою,*
*Надолго там застрянет, забыв на свете всё.*
*Пусть тысяча проклятий падет на голову ее,*
*Обустроенный твой дом в землянку превратится.*

Етим Эмин как религиозный человек считает, что «плохая жена» виновна перед Богом и будет нести ответственность. Что же касается мужчин, которых судьба свела с плохими женщинами, то каждый должен заботиться о себе сам, оберегать сам себя:

*Етим Эмин, как много у тебя забот!*
*Свою пусть каждый голову сам побережет.*
*Она в загробном мире будет виновата,*
*При встрече с Богом онемеет вмиг она* [1, с. 101].

Стихотворение «Кум» является вариацией темы плохой жены. Тут поэт обвиняет кума, который выдал дочь, а она, уже невестка, повела себя неприлично. Такая невестка – беда для дома, скотина по нраву, поведению. Поэтому ее отец обвиняется прямо. У него была цель:

*Назвав невестой, кого нам дал?*
*Это скотина, кум.*
*У тебя была цель – деньги получить,*
*Обвалился ж дом мой, кум.*

У лезгин говорят: «Плохая невеста рушит устои дома». Как видим, Етим Эмин начал стихотворение акцентированием на народной мудрости.

Следующее четверостишие – характеристика молодой жены (очень нелестная):

*Скажешь слово – станет молча у стены,*
*Как посмотришь на нее – горит душа огнем.*
*Вернулся я к своей печи*
*В адском состоянье, кум.*

Конечно, плохую невестку ни один свекр или свекровь иметь у себя не пожелает, ибо она может навлечь только позор. Отсюда решение – вернуть ее в дом отца, отсюда – и резко отрицательная оценка ее отца, который называется по имени, и проклятие в его адрес:

*Ты говорил высокопарно,*
*Не позорь ты наши имена.*
*Пусть все, что дал, останется тебе,*
*Твоё тебе верну я, кум.*

*Имя его мастер Лачин,*
*Какое у гяура лицо злое?*
*Пусть укоротится жизнь его.*
*Это боль великая, кум.*

Кажется, все уже сказано. Но Етим Эмин, как часто у него наблюдаем, доводит сатирический удар до кульминации:

*Возьми на базар свое богатство,*
*Она корова для продажи, кум* [2, с. 43].

У лезгин, да и у других народов, плохая жена – сварливая, скандальная, надменная – всегда считалась несчастьем. Жизнь с ней становилась невыносимой, превращалась в ад. Особенно трудно приходилось мужу, жена которого считала свой ум правильным, образцовым, высоким. Стихотворение «Как тяжело?» именно об этом. Начинается оно с обращения к Всевышнему:

*Единственный и по заслугам воздающий Бог,*
*Иметь жену-предателя как тяжело!*
*Умного человека поучающую*
*Жену иметь как тяжело!*

Поэт еще и еще раз напоминает, что бесстыдная, безнравственная жена – беда, с которой сладить трудно:

*Мужу дерзко, зло отвечающую,*
*Дурное за правое считающую,*
*Наставление не принимающую,*
*Свирепую жену иметь как тяжело?*

*От такой еще чего можно ожидать?*
*Не животное, чтобы продать.*
*На слово двадцатью будет отвечать,*
*Сумасшедшую жену иметь как тяжело!* [1, с. 100].

Характеристика женщины, как видим, дается по линии усиления порока: поучающая мужа, свирепая, сумасшедшая.

Етим Эмин чтил, соблюдал, оберегал все положительное, что шло от прошлого, от вековых обычаев горской жизни. Но особенно ревностно относился он к гостеприимству. Гость для него «божий человек», «гость от Бога». Уважение к гостю должно быть непременным условием в каждой семье, в каждом доме. Для поэта человек, не принимающий гостя, не уделяющий ему должного внимания, заслуживает осуждения, особенно, если это происходит по вине женщины. Подтверждение – стихотворение «Женщине, не пустившей в дом гостя». Поскольку сама проблема гостя серьезная, Етим Эмин обращается не к одному человеку, а ко многим, ко всем, но мужчинам:

*Братья, я пожалуюсь вам,*
*Это беда, что случилось со мной…*
*Гостя близко не подпускали,*
*Проклят был, очевидно, тот дом.*

*Когда, сказав «салам», ступил гость за порог,*
*Жена, как вкопанная, осталась, глядя в пол.*
*Затем на мужа накричала,*
*Она змеею обернулась лютой.*

Гиперболы, метафоры дополняют характеристику: не принимающая гостя женщина «рвет на себе волосы, словно наступил конец света», «дом с ней – это дом с крупным сорняком».

Поэт разочарован тем, что пришел в этот дом, потому что увиденное им переходило все моральные границы. Негостеприимной женщине поэт противопоставляет лирического героя:

*Если б знал это, не пошел бы туда,*
*Или, войдя, повернул бы обратно.*
*Злая была, безродной была,*
*Дом наполнила скандалом.*

Если в начале стихотворения поэт обращался к «братьям»-мужчинам, то завершает его упреком самому лирическому герою, допустившему непростительную ошибку, которая обернулась непреходящей болью сердца. Тут сказывается нравственное совершенство, моральная чистота лирического героя:

*Етим Эмин, подумай обо всем,*
*Дело неприличное не делай.*
*Не уходящая из сердца никогда*
*Боль стала болью дня Страшного суда* [1, с. 99].

Р.М. Кельбеханов замечает: «Нравственная проблематика для лезгинской поэзии традиционна, но Етим Эмин и здесь открыл новый, свой островок: начал серьезный разговор о женщине, ее нраве и поведении» [3, с. 27].

Таким образом, анализ текстов сатирических произведений Етима Эмина, обращенных и посвященных женщине, приводит к выводу, что, как носитель прогрессивных идей, автор ставит перед собой цель бороться с пережитками общества, хочет видеть дагестанскую женщину светлой и просвещенной, но в то же время призывает чтить вековечные традиции и нравы, ибо от женщины зависит судьба семьи, рода. Использованием различных стилистических фигур и приемов поэт острее и ярче выражает свою мысль, которая носит назидательный и воспитательный характер. Он всегда противостоит тому или тем, что и кого осуждает и обличает. На вооружении у поэта правдивый и конкретный принцип противопоставления – позиция автора и его антипода несовместимы. В этом и заключен основной идейный и моральный конфликт.

Библиографический список

1. Садыки Г. Дили-диванайриз чирагъ кукIуьрайди («Факел зажегший для одержимых»). Етим Эмин. *Вил атIудач дуьньядихъай… («Не нагляжусь на мир…»)*. Махачкала, 1995.
2. Етим Э. *Дуьнья гьей («О, Мир!»)*. Махачкала, 1988.
3. Кельбеханов Р.М. *Традиции досоветской лезгинской поэзии. Махачкала*: ИПЦ ДГУ, 1998.

References

1. Sadyki G. Dili-divanajriz chirag` ku'kIu'rajdi («Fakel zazhegshij dlya oderzhimyh»). Etim `Emin. *Vil atIudach du'n'yadih`aj… («Ne naglyazhus' na mir…»)*. Mahachkala, 1995.
2. Etim `E. *Du'n'ya g'ej («O, Mir!»)*. Mahachkala, 1988.
3. Kel'behanov R.M. *Tradicii dosovetskoj lezginskoj po`ezii. Mahachkala*: IPC DGU, 1998.

*Статья поступила в редакцию 06.08.23*

УДК 82.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-264-266

***Kadimov R.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia),*
*E-mail: ruslankadimov@mail.ru*

**SUFI TRADITIONS IN THE POETRY OF ETIM EMIN.** The article examines traditions of Sufism in the work of Etim Emin, the classic poet of Dagestan poetry, who, being a religious man, was well aware of the basic provisions of Sufism, knew Sufi poetry. Based on the analysis of individual poetic texts, it is concluded that the poet creates his own original poetic model of the world based on Sufi views that have received a kind of national refraction. Poems of this subject bear the stamp of the epoch and his personal dramatic fate. According to the author of the article, this Emin considers the earthly world as a temporary phenomenon in which it is not easy for a person. His lot is trials in which he is tested for spiritual strength. It should be noted that this world is not accepted by the poet, his thought is carried away to another world, the eternal world. At the same time, a poet who dreams of a perfect world appears in some works as a realist and utopian at the same time. The author of the article also investigates stylistic features of the construction of the verse.

*Key words:* **Sufi traditions, poet, religiosity, mortality, earthly world, lyrical hero, stanza, rhyme, antithesis**

***Р.Г. Кадимов**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала,*
*E-mail: ruslankadimov@mail.ru*

# СУФИЙСКИЕ ТРАДИЦИИ В ПОЭЗИИ ЕТИМА ЭМИНА

В статье исследуются традиции суфизма в творчестве классика дагестанской поэзии Етима Эмина, который был хорошо осведомлен в основных положениях суфизма и знал суфийскую поэзию. На основе анализа отдельных поэтических текстов делается вывод о том, что поэт создает свою оригинальную поэтическую модель мира, основанную на суфийских воззрениях, получивших своеобразное национальное преломление. Стихотворения этой тематики носят на себе печать эпохи и личной драматической судьбы поэта. По утверждению автора статьи, Етим Эмин рассматривает земной мир как временное явление, в котором человеку нелегко: удел его – испытания, в которых он проверяется на духовную прочность. Мысль поэта, мечтающего о совершенстве, уносится в иной мир – мир вечный. Вместе с тем в отдельных произведениях поэт выступает как реалист и утопист одновременно. В статье исследуются также стилистические особенности построения эминовского стиха.

*Ключевые слова:* **суфийские традиции, поэт, религиозность, бренность, земной мир, лирический герой, строфа, рифма, антитеза**

Актуальность выбранной для исследования темы заключается в том, что некоторые аспекты творчества классика дагестанской поэзии Етима Эмина (в частности, суфийские традиции) остаются не в полной мере исследованными. Произведения поэта, наполненные религиозным содержанием и одновременно получившие национальное и современное автору преломление, пользуются большой популярностью среди читателей, в связи с чем обращение к поэзии Етима Эмина, наследующего богатейшие традиции восточной и дагестанской литератур, представляет несомненный интерес.

Целью данной статьи является выявление суфийских традиций в поэтических текстах Етима Эмина; исследование различных стилистических фигур и приемов в стихотворениях религиозной направленности (лексический повтор, антитеза, градация, противопоставление и др.), а также ритма и рифмы.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней исследуются традиции суфизма, несущие в себе национальное содержание, а также своеобразие ритмической организации отдельных произведений обозначенной тематики и особенности рифмы как структурной основы стиха.

Практическая значимость определена возможностью использования результатов исследования в научной и педагогической деятельности при изучении поэтики Етима Эмина.

Материалом для исследования послужили стихотворения Етима Эмина, в которых обнаруживаются восточные традиции.

Етим Эмин продолжает многовековую традицию суфизма с высоты своего времени и понимания. Поэт был религиозно образованным человеком, учился в нескольких медресе, в том числе и в медресе Гаджи Исмаила Эфенди, сына Магомеда ал Яраги. А сам Магомед ал Яраги был, как известно, крупнейшим представителем кавказского суфизма, да еще и поэтом (писал на арабском языке). В медресе глубоко изучали и литературу, особенно на фарси и арабском, а также на тюркском языках. Все это дает нам основание для вывода: Етим Эмин был хорошо осведомлен в основных положениях суфизма и знал суфийскую поэзию.

Как известно, каждый крупный поэт создает свою поэтическую модель мира. Оригинальную поэтическую модель мира представил и классик лезгинской литературы. В самобытной поэзии Эмина определенное место занимают и суфийские воззрения, которые получают своеобразное национальное преломление, носят на себе печать эпохи и его личной драматической судьбы.

Етим Эмин рассматривает земной мир как мир временный, в котором человек томится, как пленник. Удел его здесь – испытания, в которых человек как бы проверяется на духовную прочность. Этот мир поэт не приемлет, его мысль уносится в иной мир – потусторонний, конечный и вечный для всех, кто приходит

на землю и уходит с нее. Вот как начинается его стихотворение «Фана дуьнья» («Мир – фана»):

*Моё радостное сердце сокрушается,*
*По тебе плача, мир-фана (*бренный мир – *Р. К.).*
*В потусторонний мир уходят думы,*
*Ты сердцу опостылел, мир-фана* [1, с. 128].

Так, уже в первой строфе стихотворения намечается типичное для Етима Эмина противопоставление: человек и мир. Р.М. Кельбеханов справедливо отмечает, что еще в доэминовской поэзии «взаимоотношения мира и человека давались по принципу дисгармонии: мир враждебен человеку, который не в силах что-либо изменить в таком порядке вещей». Етим Эмин продолжает эту традицию. «Тема «мир и человек» в его лирике тоже главная» [2, с. 15–16].

Вернемся к стихотворению Эмина. Зло мира в нем оказывается сильнее человека. Лирический герой Эмина, конечно, хочет видеть мир иным, разумным, прекрасным, но идеал его несбыточен. И он это понимает. Так возникает противопоставление второго порядка: мир реальный и мир мечты, художественно, однако, не воплощенный.

Первый и четвертый стихи процитированной строфы, в сущности, выражение одной и той же мысли, её варьирование: «сердце сокрушается» (первый стих) – «сердцу опостылел…» (четвертый). И в первом, и в четвертом стихе доминанта – состояние сердца. Мир, о котором говорит поэт, коварен, жесток, хитер. Создается впечатление, что в этом мире Иблис (Сатана) сбивает людей с истинного пути. Поэтому мир соблазняет своими благами, и от этого слабеет вера человека (в Бога). Вторая строфа, выражающая эту мысль, отличается богатой и точной рифмой. Приводим ее сначала в оригинале:

*Уьмуьр фида гьа са* ***къалди****,*
*Алдатмишна дуьньяд* ***малди****,*
*Гьар са касдин вун* ***паталди***
*Иман зайиф хьана,* ***дуьнья****.*

Рифмующиеся слова нами выделены. В них совпадает по четыре конечных звука. Вот как выглядит эта строфа в переводе:

*Жизнь, как один день, пройдет,*
*Обманут будешь богатством мира.*
*Каждый человек из-за тебя*
*Слабеет верой (в Бога), мир.*

Следующее четверостишие – антитеза. Мир, противостоящий человеку, выступает в двух планах: истинном, сущностном и показном, обманчивом:

*В грехе зашел ты глубоко,*
*Добро встречаешь с холодком.*
*Являешь сладким мне себя,*
*Но сердцу охладел ты, мир.*

Четвертый стих этой строфы – вариация четвертого стиха первой строфы. Такое варьирование мысли – одна из важных особенностей стиля Етима Эмина.

Отрицательная характеристика мира завершается двумя заключительными строфами. Поэт дает понять, что радости мира достаются не тем, кто является олицетворением нравственного совершенства. От этого мира страдают не только лучшие люди, но и целые народы. Две последние строфы – обыгрывание мысли, но по принципу ее расширения, перевода на следующий уровень – от человека к человечеству. Сам поэт при этом выступает, как судья, который произносит справедливый приговор:

*Удивлен я, что радуются тебе,*
*Схожу с ума от сей поры,*
*Каждый нравственный человек,*
*От тебя сбежав, ушёл, мир.*

*Эмин не скажет лишнего.*
*Не видя блага от тебя,*
*О, сколько, глядя на тебя,*
*Народов пострадало, мир* [3, с. 128].

Итак, мир – антипод человека. Это не тот мир, который приближает к Богу, а тот, который делает все, чтобы отдалить от Него, используя для этой цели всевозможные средства: обман, хитрость, коварство, внешнее приличие, соблазны. Испорченные бренным миром люди живут вольготно. Остальные – честные, правдивые, нравственно высокие – пребывают в печали, тоске. Все это близко к пониманию суфиями жизни в мире-фана. Они не стремились к приобретению богатств любой ценой, вели аскетический образ жизни, а испытания считали обычным явлением для человека, верного Богу. Даже враждебность мира ими воспринималась как закономерность.

Строфическую композицию, характерную для стихотворения «Фана дуьнья» («Мир-фана»), в восточной поэтике принято называть герайлы. Четвертые стихи всех строф рифмуются между собой и строятся по одинаковому принципу (одинаковый порядок слов), т. е. в них соблюдается синтаксический параллелизм.

Стихотворение «Как окинешь взглядом этот мир» («Вил вегьейла и дуьньядиз») продолжает тему «Фана дуьнья» («Мир-фана»). Поэт замечает, что достаточно хоть раз посмотреть на мир, в котором живем, чтобы понять, что рано или поздно покинем его. Лирический герой Эмина не держится за этот временный мир. В этом отношении он противостоит тем, кто «крепко ухватился за мир», словно им вечно жить. Но они заблуждаются, считает поэт. Неизбежны тоска, горе, муки, когда Иблис (Сатана) начинает с человеком свою злую игру, когда настает время встречи с Азраилом (ангелом смерти). Уход из земной жизни для лирического героя – явление естественное и неизбежное. Его мучает вопрос, на который сам же дает ответ, клятвенно заверяемый:

*А что же с нами будет*
*В доме под черною землей?!*
*Мункир-Накир, душу забрав,*
*Начнут допрос, валлах-биллах.*

(Мункир-Накир – ангелы, которые после смерти являются к человеку за его душой.

Валлах-биллах – ей-богу).

Поэт верит, что человек продолжает жить и после смерти, но иной жизнью. Однако, пребывая пока в земном мире, он не представляет себе ясно другого мира. Небольшое это стихотворение заканчивается в типично суфийском плане: надо быть подальше от дурного и раскаяться, если согрешил:

*Етим Эмин, убережет табу*
*Тебя – с ним ты породнись.*
*Раба, который службу сослужил,*
*Господь убережет, валлах-биллах* [3, с. 131].

Лирический герой стихотворения не видит смысла в том, чтобы «цепляться за эту жизнь». Для него главное – служение Аллаху, праведная жизнь. Однако, как считает один из восточных мыслителей, «нелегко развить в сердце любовь к Богу, потому что, если человек не видит или не осознает объект своей любви, он не может любить. Бог должен стать осязаемым, чтобы Его можно было полюбить, но, как только человек достигает этой любви, он поистине начинает путешествие по духовному пути» [4, с. 92]. «Духовное путешествие», по нашему убеждению, для Етима Эмина было смыслом существования. «Духовное путешествие» понимается как непрерывное нравственно-религиозное самосовершенствование, которое приближает к Творцу.

Стихотворение «Мир-фана, с тобой я говорю» («Фана дуьнья, вавди я зун») в сборнике 1988 года называется «С тобой говорю» («Вавди я зун»). В нем десять строф (четверостиший), а в сборнике 1995 года десять двустиший. По объему текст в сборниках не отличается.

Преклонение перед волей Аллаха, принятие установленной им доли – одно из важнейших положений ислама и суфизма. Такова первая важная мысль стихотворения. Но строится оно как обращение к бренному миру, к миру-фана. Отсюда и риторические вопросы. По мысли поэта, не должна жизнь в бренном мире являться сплошным горем, испытаниями (тут лирический герой как бы отходит от суфизма, который как раз в испытаниях – нравственных, бытовых, материальных – видит истинное состояние человека, устремленного к Богу):

*Мир-фана, с тобой я говорю, неужели ты – сплошное горе?*
*Господь нас сотворил, но радостные дни наши где?* [3, с. 194].

Выходит, «радостные дни» в жизни людей должны быть, а их нет. Риторический вопрос как раз на это и акцентирует внимание читателя. Лирический герой стихотворения не может согласиться с мыслью, что люди созданы только для того, чтобы терпеть, сносить якобы ниспосланные Богом страдания.

Отметим некоторые стилистические особенности стихотворения.

Сочетание обратной градации с прямой: обратная градация, т. е. градация на понижение, ослабление: «ажал» («смерть»), «завал» («беда»), «агъри» («боль»); градация нарастания идейно-эмоционального смысла: «майил» («родственник), «стха» («брат»), «хва»» («сын»).

Сочетание из двух слов, имеющее одно значение: «жумла алем» («человечество»).

Варьирование обращения к Богу, упоминание Бога в разных именах: «Аллах», «Ребби», «Агъа».

Повторы с незначительными изменениями: «аси лукIран умуд…» («Надежда грешного раба…»), «Халкь авур лукIар» («Сотворенные рабы…»), «Аси лукI я» («грешный раб»), «Агъади халкь авуна чун» («Господь сотворил нас»), «Ваз шукур хьуй, я сад Аллагь…» («Слава тебе, единый Аллах») и др.

Редиф, звучащий как вопрос, подводящий итог двустишию и в самом себе заключающий ответ «гьинава» («где?»): вопрос этот одновременно является вопросом и отрицательным ответом.

Богатая двухсложная рифма.

Стихотворение «Миру» («Дуьньядиз») – новое звено в цепи произведений о мире-фана. В сборниках 1960 и 1988 годов это стихотворение приведено как состоящее из четверостиший с прерванной рифмой (а – в – с – в). В сборнике 1995 года оно имеет иную форму: по способу рифмовки первая строфа представляет собой классический образец рубаи (а – а – в – а). В остальных строфах между собой рифмуются первые три стиха, а четвертый – с соответствующими стихами остальных строф (а также с первым и вторым стихами первой строфы). В стихе четырнадцать слогов. Цезура следует после седьмого слога.

Мы склонны считать, что составитель сборника 1995 года поступил правильно. Дело в том, что четверостишия с прерванной рифмой для лезгинской авторской поэзии досоветского времени не характерны, тем более для Етима Эмина, поэта богатой и точной рифмы. Это стихотворение – исключение в отношении строфической композиции: оно не соответствует известным на востоке формам стихотворения (но близко мураббе).

Стихотворение «Миру» – характеристика мира, враждебного человеку. Во-первых, это мир-«фана», изменчивый, преходящий, непостоянный. Во-вторых, это мир, который «многих бедняг сжег», на самого поэта нагнал «печаль», сделал «темно (черно) в его сердце». И поэт видит, оценивает мир, исходя из своего психологического состояния:

*Хоть боюсь я тебя, но скажу все равно,*
*Нет сомнения, мир, все знают: ты сплетник.*

Стихотворение «Миру» построено на тематическом параллелизме, основу которого составляет повторение ведущего мотива, но в несколько иной словесной аранжировке:

*Сплетничаешь ты – когда правду говорим,*
*Нет ответа у тебя, когда спрашиваем.*

Содержание стихотворения свидетельствует, что поэт отвергает мир, в котором живет, потому что он не «достался божьим людям (набожным)». «Мне не надо добра от тебя», – обращается к миру лирический герой Эмина. Мир в видении поэта делится как бы на две половины: одни – злодеи, устраивают пытки, истязания; другие – бедняги, в тоске покидают мир. Поэт постоянно акцентирует внимание на мысли о враждебности мира, на том, что из него уходят, и хорошего от него не приходится ждать:

*Поэтому, мир, с тобой речь веду я о себе:*
*Оценив твои порядки, тратим мы свои дни.*
……
*Етим Эмин всегда плачет – на сердце его черно,*
*С каждым днем все больше горя – тяжелая ноша на плечи* [3, с. 122].

Последнее двустишие – повторение мотива первой строфы, точнее – первого двустишия. Ощущение горя как тяжелого груза характерно для многих стихотворений Етима Эмина, но имеет разные вариации.

Стихотворение «Миру», как и ряд других, уже рассмотренных, интересно и в плане передачи внутреннего состояния «лирического субъекта» (Гегель). Чтобы получить об этом представление, достаточно выделить ряд словосочетаний, которые дают понять, что лирический герой и мир противостоят друг другу, один как бессильный, другой как всесильный. «Мир-фана сжигает бедняг» – лирический герой грустен; он боится мира – «мир сплетник (клеветник)»; в мире «злодеи злодействуют» – «бедняки обездолены»; «из мира убегают многие», и для лирического героя «пользы от него никакой»; «Етим Эмин плачет», «горе его растет». Враждебность мира человеку поэт делает наглядной.

В стихотворении «Сумасбродный мир» («Дунья гургьагур») поэт противопоставляет социальные полюса общества: безумному, алогичному миру поэт противопоставляет мир своей мечты. Это мир дружбы, единства желаний, надежд. Единение людей – самое прекрасное, что может быть на земле:

*Подумай, брат, и поступи разумно:*
*Когда пастух и чабан станут друзьями,*
*Квашня и сума их станут общими.*
*Когда объединятся – как прекрасен мир* [3, с. 135].

Мечта и реальность в стихотворении сосуществуют. Поэт здесь и реалист, и утопист одновременно. Он мечтает об идеальных человеческих отношениях, о совершенном мире. Это вполне естественно. Александр Свентоховский в начале минувшего века писал: «Утопия, как идеал общественных отношений, представляет собой наиболее всеобщий элемент в духовном мире» [5, с. 5].

Таким образом, следует отметить, что в творчестве Етима Эмина обнаруживаются суфийские традиции, выражающиеся в отношении человека к своему месту в этом мире, в идее бренности существования, в использовании бинарных оппозиций (человек и мир) в религиозной картине мира, а также в применении в рифмовке стиха характерных для восточной поэзии приемов стихосложения и строфической композиции.

Библиографический список


1. Садыки Г. Дили-диванайриз чирагъ куькIуьрайди (Факел зажегший для одержимых). Етим Э. *Вил атIудач дуньядихъай*… («Не нагляжусь на мир…»). Махачкала, 1995.
2. Кельбеханов Р.М. *Традиции досоветской лезгинской поэзии*. Махачкала, ИПЦ ДГУ, 1998.
3. Садыки Г. Дили-диванайриз чирагъ куькIуьрайди (Факел зажегший для одержимых). Етим Э. *Вил атIудач дуньядихъай*… («Не нагляжусь на мир…»). Махачкала, 1995.
4. Хазрат Инайят Хан. *Учение суфиев*. Москва: Сфера, 2000.
5. Свентоховский А. *История утопий*. Москва, 1910. Available at: elib.tomsk.ru›purl/1-27782/


References


1. Sadyki G. Dili-divanajriz chirag` ku'klu'rajdi (Fakel zazhegshij dlya oderzhimyh). Etim `E. *Vil atIudach du'n'yadih`aj*… («Ne naglyazhus' na mir…»). Mahachkala, 1995.
2. Kel'behanov R.M. *Tradicii dosovetskoj lezginskoj po`ezii*. Mahachkala, IPC DGU, 1998.
3. Sadyki G. Dili-divanajriz chirag` ku'klu'rajdi (Fakel zazhegshij dlya oderzhimyh). Etim `E. *Vil atIudach du'n'yadih`aj*… («Ne naglyazhus' na mir…»). Mahachkala, 1995.
4. Hazrat Inajyat Han. *Uchenie sufiev*. Moskva: Sfera, 2000.
5. Sventohovskij A. *Istoriya utopij*. Moskva, 1910. Available at: elib.tomsk.ru›purl/1-27782/


*Статья поступила в редакцию 06.08.23*

УДК 811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-266-268

***Kuznetsova N.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methodology and Foreign Languages, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

**INFORMATION WAR IN MODERN FRENCH MEDIA (BY THE EXAMPLE OF COVERAGE OF EVENTS IN RUSSIA ON JUNE 24, 2023).** The article considers an example of the information war of modern French media covering the military events on the territory of the Russian Federation that took place on June 24, 2023. A number of manipulative strategies and tactics have been studied, such as discrediting, the use of invective vocabulary, the binary opposition "friend or foe", political anecdote, stereotyping. The relevance of the topic of information wars is due to the fact that the military conflict in Ukraine has become central not only in political, but also in world discourse. The purpose of the study is to analyze the main manipulative strategies and tactics used by French journalists and political observers to discredit the actions of the Russian army in general and the Russian president in particular. The author has been given the task of trying to analyze the political discourse of the presenter and invited persons of the popular political news program in France, which is broadcast live and is dedicated to the most discussed news in the world of politics. The scientific novelty lies in the fact that for the first time an attempt is made to analyze verbal manipulative strategies and tactics for demotion within the framework of a live news broadcast in France. As a result, it is shown that French political journalists, independent experts and scientific observers, discussing the event that took place at the end of June, are conducting an open information war against the President of the Russian Federation and against the Russian army. Russia as a country is shown as "foreign". On the other hand, the actions of the United States are approved by the speakers, which proves the support and adherence to the American policy on the part of the representatives of the Fifth Republic.

*Key words:* **information war, discredit, invective lexicon, manipulation, "friend or foe" opposition, political anecdote, stereotyping**

***Н.В. Кузнецова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

# ИНФОРМАЦИОННАЯ ВОЙНА В СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ ОСВЕЩЕНИЯ СОБЫТИЙ В РОССИИ 24 ИЮНЯ 2023 ГОДА)

В данной статье рассматривается пример информационной войны современных французских СМИ, освещающих военные события на территории Российской Федерации, произошедшие 24 июня 2023 года. Исследован ряд манипулятивных стратегий и тактик, таких как дискредитация, применение инвективной лексики, бинарная оппозиция «свой – чужой», политический анекдот, стереотипизация. Актуальность темы информационных войн обусловлена тем, что военный конфликт на Украине стал центральным не только в политическом, но и в мировом дискурсе. Цель исследования заключается в том, чтобы проанализировать основные манипулятивные стратегии и тактики, используемые французскими журналистами и политическими обозревателями для дискредитации действий российской армии в целом и президента России в частности. Перед автором поставлена следующая задача: попытаться проанализировать политический дискурс ведущего и приглашенных лиц популярной во Франции политико-новостной передачи, которая выходит в прямом эфире и

посвящена самым обсуждаемым новостям в мире политики. Научная новизна заключается в том, что впервые предпринимается попытка проанализировать речевые манипулятивные стратегии и тактики на понижение в рамках новостной передачи, выходящей в прямом эфире во Франции. В результате показано, что французские политические журналисты, независимые эксперты и научные обозреватели, обсуждая событие, произошедшее в конце июня, ведут открытую информационную войну против президента РФ и против российской армии. Россия показана как «чужая» страна. С другой стороны, действия США одобряются выступающими, что доказывает поддержку и приверженность американской политике со стороны представителей пятой республики.

*Ключевые слова:* **информационная война, дискредитация, инвективная лексика, манипуляция, оппозиция «свой – чужой», политический анекдот, стереотипизация**

В статье анализируется известная французская политико-новостная передача Les introuvables, вышедшая в эфир 27 июня 2023 года в 18.30 по местному времени. Ведущий популярной передачи французский журналист Дэвид Пужадас анонсирует тему встречи, которая звучит как Révélations sur le coup de force de Prigojine [1] – «Откровения о перевороте Пригожина». Среди приглашенных лиц присутствуют военный французский генерал в отставке, политический аналитик, независимый эксперт и хроникер.

Актуальность данной статьи определяется важностью и необходимостью изучения манипулятивных стратегий и тактик на понижение в целях эффективного ведения информационных войн в рамках новостных телепередач французской республики.

Цель данной статьи – показать важность анализа публичного дискурса политических аналитиков и журналистов для объяснения процесса изменения отношения французской аудитории к военным действиям, происходящим на территории Украины.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) выявить основные речевые стратегии и тактики на понижение; 2) проанализировать взаимодействие манипулятивных стратегий и тактик с целью создания информационного поля, создающего отрицательный образ российской армии в целом и президента В.В. Путина в частности.

Научная новизна исследования заключается в анализе специфики прагматических связей манипулятивных стратегий и тактик на понижение с целью создания образа «чужого», которым выступает Россия.

Теоретическая значимость исследования определяется уточнением и дальнейшим изучением манипулятивных стратегий и тактик на понижение с целью дискредитации действий политического оппонента.

Практическая значимость обусловлена тем, что результаты исследования могут быть применены в процессе изучения проблемы информационных войн среди студентов языковых факультетов.

В начале передачи во время представления приглашенных лиц на большом экране показан следующий заголовок: *«Poutine était introuvable. Un aperçu des tentatives de négociations du Kremlin avec Prigozhin et pourquoi il a fallu Loukachenko pour mettre fin à la rebellion»* [1].

Заголовок основан на пропозиции: «Путина нигде не было», что можно интерпретировать как признак слабости и нерешительности российского лидера в критическое для страны время, то есть имплицитно показано, что глава Российской Федерации предпочел скрыться, он неспособен быстро предпринять какие-либо действия по отношению к Евгению Пригожину, контролирующему группу «Вагнер». В заголовке также указано, что была необходима помощь президента Белоруссии Александра Лукашенко для того, чтобы остановить восстание.

Известно, что новостные заголовки оказывают первичное манипулятивное воздействие на реципиента информации, именно они во многом формируют отношение к предлагаемой новости.

В ходе обсуждения роли президента Белоруссии в возникшем военном конфликте независимый эксперт называет последнего вассалом президента В.В. Путина: «*Loukachenko n'a aucune autonomie de décision il est le vassal de Vladimir Poutine*…» Французский эксперт использует инвективную лексику для того, чтобы принизить правовой статус лидера республики Беларусь и, таким образом, показать последнего в роли подчиненного по отношению к президенту РФ.

Инвективная лексика (лат. invectiva – «бранная речь») [6, с. 93] является «лексикой, характеризующей отношение говорящего к предмету речи» [3, с. 124]. Инвектива является проявлением прагматики и реализуется в основном на лексическом уровне в виде бранных, неодобрительных, презрительных, пренебрежительных, укоризненных слов.

В свою очередь, президент РФ назван *son maître et mentor* – хозяином и наставником для А.Г. Лукашенко, тем самым лишний раз подчеркивая, что президент республики Беларусь не является самостоятельным – *quelqu'un qui n'a aucune autonomie* – и во всех своих действиях руководствуется приказами и наставлениями президента России.

Примечательно, что во время передачи ведущий демонстрирует различного рода гримасы, которые появлялись на лице каждый раз, когда приглашенные спикеры упоминали в своем выступление имя и действия В.В. Путина.

Анализируя действия российского президента на вероятную возможность уничтожения вертолета Ка-52, который могли сбить бойцы «Вагнера» в Воронеже, один из приглашенных аналитиков говорит следующее: «…*on n'est pas aux États-Unis ou à chaque fois qu'il y a effectivement quand il y a un soldat mort c'est un casus belli, en Russie la vie humaine n'a pas le même prix que le prix qu'elle a dans nos pays occidentaux y compris y compris dans l'armée vous voyez la manière dont les soldats sont traités envoyés au casse-pip vous voyez la manière dont les russes continuent à soutenir Vladimir Poutine alors que c'est un carnage absolument épouvantable voyez la manière dont les gens acceptent d'être payé en manteau de fourrure et en Lada rutilante pour dédommagement de la mort d'un fils d'un père ou d'un ou d'un frère*…».

Пример данного небольшого отрывка речи политического аналитика ярко демонстрирует его уважительное отношение к США и неодобрение действий России. Для французского аналитика США является «своей», в то время как Россия – «чужой», в целом известно, что «оппозиция «свой – чужой» представляет специфику политического дискурса» [9, с. 122] и является «…одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [5, с. 124].

США является близкой и понятной для французского аналитика, поскольку «…каждый раз, когда солдат умирает – это равносильно случаю для объявления войны…». Аналитик использует латинское заимствование *un casus belli*, являющееся юридическим термином времен римского права и обозначающим формальный повод для объявления войны.

США представлены как страна, которая за каждого своего убитого солдата готова бросить решительный вызов врагу и начать военные действия. В рамках данного предложения Россия представлена как «чужая», поскольку «…*en Russie la vie humaine n'a pas le même prix*». Политический обозреватель говорит о том, что «…в России человеческая жизнь не имеет такую же цену…», что является прямой диффамацией по отношению к стране.

Основная цель, преследуемая аналитиком, заключается в том, чтобы дискредитировать оппонента. Стратегия дискредитации – коммуникативная стратегия, направленная на подрыв доверия к оппоненту [2, с. 161].

Интересным для анализа представляется также отношение солдат к президенту России, которые, по словам аналитика, «…продолжают поддерживать Владимира Путина, тогда как это совершенно ужасающая бойня». В отрывке также показан яркий пример стереотипизации: «…люди соглашаются получать шубы и сверкающие «Жигули» в качестве компенсации за смерть сына, отца или брата».

По мнению российского филолога А.П. Чудинова, «стереотипы возникают в силу действия двух тенденций человеческого сознания: стремления к конкретизации, то есть сближению абстрактных сущностей с какими-то конкретными образами, и тенденции к упрощению, редукционизму, суть которой сводится к выделению нескольких признаков в качестве ведущих для обозначения сложных явлений» [8, с. 46].

Стереотипизация отражает аффективную окрашенность, присущую определенной форме социальной перцепции [7, с. 118]. Стереотипное восприятие, которое пытается навязать французский аналитик зрителям, заключается в том, что в России якобы люди, потерявшие в ходе военных действий родных и близких, получают вознаграждение в виде шуб и машин низкого качества. В результате на когнитивно-познавательном уровне у французского адресата формируется стереотипное видение военной ситуации, когда за смерть русского солдата его семья получает шубу или «Жигули» в качестве компенсации.

Президент России показан как человек, не способный предотвратить подобные внештатные ситуации, которые, по словам присутствующих аналитиков, очевидны для окружающих: «…*ne l'oublions pas que Monsieur Poutine a été incapable de prévenir cette affaire alors que depuis des mois on voyait bien cette tension qui montait en réalité cette tension elle était en définitive attisée par le president Poutine*…». Приведем перевод данного высказывания: «…давайте не будем забывать, что г-н Путин не смог этого предотвратить, когда в течение нескольких месяцев мы наблюдали напряжение, которое на самом деле нарастало, это напряжение в конечном итоге подогревалось президентом Путиным».

Некомпетентность российского президента еще раз подчеркивается французским аналитиком, который приходит к выводу, что президент В.В. Путин сам спровоцировал данный военный конфликт, а, как известно, сообщение искаженной информации о действиях другого позволяет легко навесить на него ярлык виновного [1]. Имплицитно проводится мысль о том, что В.В. Путин, являясь некомпетентным политиком, проявляя, по словам французского эксперта, полную неспособность предпринять какие-либо действия, и является первым виновником произошедшего события.

Французский хроникер, который высказывается о последовательности произошедших событий говорит следующее: «…*les Américains étaient au courant depuis 15 jours et que ces mêmes services de renseignement américain disent Poutine lui-même était au courant depuis 24 heures*...», его высказывание вновь подчеркивает компетентность американских спецслужб, которые, по словам хроникера, были предупреждены о событиях за 15 дней, в то время как российский президент узнал о готовящемся марше на Москву за 24 часа. Без каких-либо документальных подтверждений правдивости информации, без доказательств

В.В. Путин обвиняется в неосведомленности и выставляется в негативном ключе, что является прямым доказательством ведения информационной войны по отношению к российскому лидеру.

Интересным для анализа представляется также анекдот, рассказанный самим телеведущим: «…*au départ on pensait que l'armée russe était la deuxième du monde ensuite avec le début de l'invasion d'Ukraine on s'est aperçu qu'elle était la deuxième en Ukraine derrière l'armée ukrainienne maintenant on s'aperçoit qu'elle est la deuxième en Russie avec cette affaire de Wagner*…». Приведем его перевод: «…вначале мы думали, что российская армия вторая в мире, потом, с началом вторжения на Украину, поняли, что она вторая на Украине после украинской армии, теперь мы понимаем, что она вторая в России после частной военной компании «Вагнер»».

Анекдот – это «короткий устный смешной рассказ о вымышленном событии с неожиданной остроумной концовкой» [10, с. 20].

Приведенный как бы ad hoc – анекдот, дискредитирующий российскую армию, рассказан с целью высмеять политического оппонента, которым в данном случае выступают Вооруженные силы России. Как известно, смех является эффективным оружием дискредитации противника, которого «перестают воспринимать всерьез. Напротив, его воспринимают как шута в самом неприглядном смысле слова» [4].

Итак, целевая установка французских политических обозревателей, исследуемая в рамках одного выпуска популярной политико-новостной передачи, является одинаковой. Разные манипулятивные речевые тактики и стратегии направлены на повышение позиции США и поддержку их действий и на дискредитацию президента России и российской армии, которая является «чужой» для журналистов и политических обозревателей.

Основными манипулятивными стратегиями и тактиками выступают речевые приемы дискредитации российской армии и действий российского президента, аналитики используют инвективную лексику, политические анекдоты, понижающие репутацию российской армии, стереотипизацию, наглядно демонстрирующую, что Россия в целом и президент В.В. Путин являются «чужими» для телеведущего и приглашенных лиц, и они явно транслируют свое отношение через анализ военных действий, произошедших в Ростове-на-Дону 24 июня 2023 года.

Библиографический список


1. *Révélations sur le coup de force de Prigojine*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=YzvGICoVFIU
2. *Словарь иностранных слов*. Москва, 1999.
3. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. *Русский язык конца XX столетия (1985–1995).* Москва, 1996.
4. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса.* Волгоград: Перемена, 2000.
5. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры.* Москва: Академический проект, 2004.
6. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.* Москва: ЛКИ, 2012.
7. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика.* Москва: Флинта, Наука, 2012.
8. Харченко Е.В. *Модели речевого поведения в профессиональном общении.* Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2003.
9. Водак Р. *Язык. Дискурс. Политика.* Перевод с английского и немецкого. Волгоград: Перемена, 1997.
10. Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. *Русский анекдот: Текст и речевой жанр.* Москва: Языки славянской культуры, 2002.
11. Ольшанский Д.В. *Политический PR.* Санкт-Петербург, 2003.


References


1. *Révélations sur le coup de force de Prigojine*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=YzvGICoVFIU
2. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva, 1999.
3. Krysin L.P. `Evfemizmy v sovremennoj russkoj rechi. *Russkij yazyk konca XX stoletiya (1985-1995).* Moskva, 1996.
4. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa.* Volgograd: Peremena, 2000.
5. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury.* Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
6. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi.* Moskva: LKI, 2012.
7. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika.* Moskva: Flinta, Nauka, 2012.
8. Harchenko E.V. *Modeli rechevogo povedeniya v professional'nom obschenii.* Chelyabinsk: Izdatel'stvo YuUrGU, 2003.
9. Vodak R. *Yazyk. Diskurs. Politika.* Perevod s anglijskogo i nemeckogo. Volgograd: Peremena, 1997.
10. Shmeleva E.Ya., Shmelev A.D. *Russkij anekdot: Tekst i rechevoj zhanr.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
11. Ol'shanskij D.V. *Politicheskij RR.* Sankt-Peterburg, 2003.


*Статья поступила в редакцию 10.08.23*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-268-270

***Kuznetsova T.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),*
*E-mail: kuznecova_t@list.ru*

**ONOMASTIC MATRIX OF THE IMAGE OF CHATSKIY AND KHLESTAKOV IN THE COGNITIVE REPRESENTATION OF SPEAKERS.** The paper considers features of the onomastic matrix of the image of Chatsky and Khlestakov in the cognitive representation of modern readers. The study provides a comprehensive analysis of the components of the onomastic matrix of the images of Chatsky and Khlestakov, considers the etymological, contextual, introductory elements that affect the matrix codes in the perception of the images of Chatsky and Khlestakov by native speakers. Associative links are revealed in the cognitive mechanisms of explication in representation of native speakers of the characters of A.S. Griboyedov "Woe from Wit" and N.V. Gogol "The Inspector General" based on the identification of implicit and explicit aspects of the representation of information in a literary text. The reasons for the incorrect assessment and interpretation of the onomastic matrix code of the images of Chatsky and Khlestakov are explained, recommendations are offered for filling in this information in the minds of native speakers. An idea is given about the features of the appeal and the specifics of the transition of the studied onyms to other categories of proper noun (PN).

*Key words:* **onomastic matrix, cognitive onomastics, poetonym, narrator, introduction, Chatsky, Khlestakov**

***Т.Б. Кузнецова****, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт г. Ставрополь,*
*E-mail: kuznecova_t@list.ru*

# ОНОМАСТИЧЕСКАЯ МАТРИЦА ОБРАЗА ЧАЦКОГО И ХЛЕСТАКОВА В КОГНИТИВНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотрению особенностей ономастической матрицы образа Чацкого и Хлестакова в когнитивном представлении современных читателей. В исследовании проводится всесторонний анализ компонентов ономастической матрицы образов Чацкого и Хлестакова, рассматривают этимологические, контекстуальные, интродукционные элементы, влияющие на матричные коды в восприятии образов Чацкого и Хлестакова носителями языка. Выявляются ассоциативные связи в когнитивных механизмах экспликации в представлении носителей языка главных персонажей комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» и Н.В. Гоголя «Ревизор» на основании обнаружения имплицитных и эксплицитных аспектов репрезентации информации в художественном тексте. Объясняются причины неправильной оценки и интерпретации ономастического матричного кода образов Чацкого и Хлестакова, предлагаются рекомендации по его восполнению в сознании носителей языка. Дается представление об особенностях апеллятивации и специфике перехода исследуемых онимов в другие разряды ИС.

*Ключевые слова:* **ономастическая матрица, когнитивная ономастика, поэтоним, нарратор, интродукция, Чацкий, Хлестаков**

В современной лингвистике доминирующим подходом к исследованию ономастических единиц является когнитивный подход. Это обусловлено тем, что классические методы анализа ономов – сравнительно-исторический, ареальный, сравнительно-типологический, текстологический и др. – на сегодняшний день недостаточно эффективны, т. к. не отвечают на вопросы о том, как информация закрепляется, кодируется и декадируется в пределах ИС.

Актуальность исследования обусловлена тем, что когнитивная ономастика как раз и дает ответы на эти вопросы, решая следующие задачи: выявление и анализ типовых моделей построения ИС, способы фиксации информации в них, ее расширение или сужение, влияние контекстного окружения на символическую природу онима.

Цель нашего исследования – создать ономастическую матрицу образов Чацкого и Хлестакова, учитывая имплицитные и эксплицитные особенности репрезентации информации, заключенной в ониме. В соответствии с целью исследования необходимо решить следующие задачи: 1) выявить основные компоненты ономастической матрицы персонажей в художественном произведении; 2) проанализировать структуру и содержание компонентов ономастической матрицы Чацкого и Хлестакова – главных героев произведений А.С. Грибоедова «Горе от ума» и Н.В. Гоголя «Ревизор»; 3) вычленить ассоциативные связи в когнитивных механизмах экспликации в представлении носителей языка данных персонажей. Объектом исследования послужили характерологические компоненты ономастической матрицы образов Чацкого и Хлестакова, а также особенности их закрепления в сознании носителей языка.

В исследовании используются такие методы, как метод лексико-семантического анализа, контекстного анализа, сопоставительный.

Научная новизна заключается в том, что впервые была разработана ономастическая матрица образов Чацкого и Хлестакова с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов.

Практическая значимость состоит в том, что разработанная нами ономастическая матрица поэтонимов Чацкого и Хлестакова поможет педагогу с помощью лексической, лексикографической работы алгоритмизировать когнитивный процесс формирования образа любого героя художественного произведения в сознании обучающихся, активизирует формирование ассоциативных связей, которые лежат в понимании персонажа, в правильной интерпретации его действий и поступков.

Рассмотрением ономастического пространства текста и его составляющих занимались многие видные ученые (Супрун В.И., Фонякова О.И., Щербак А.С. и др.), но в большинстве своем эти исследования велись в традиционном классическом направлении, которое не учитывало коммуникативную составляющую онима. Изучение ономастических единиц шло в отрыве от носителей языка, соответственно вопросы, связанные с механизмами получения, хранения и передачи информации, отраженной в ономастиконе, оставались нерешенными. В связи с этим вполне оправданным является наше обращение к когнитивной лингвистике, в частности когнитивной ономастике, которая рассматривает онимы с точки зрения их символической природы, семантическая составляющая которых формируется в процессе их употребления. Это касается как реальных онимов – антропонимов, топонимов, так и вымышленных, например, поэтонимов. Чем активнее используется оним, тем в большей степени начинает прирастать новыми смыслами, которые появляются под влиянием как лингвистических, так и экстралингвистических факторов.

В этой связи нас интересуют особенности отражения образов Чацкого и Хлестакова в когнитивном представлении современных читателей. Данные персонажи были выбраны нами неслучайно: «Горе от ума» А.С. Грибоедова и «Ревизор» Н.В. Гоголя – это программные, базовые произведения, на понимании которых строятся суждения об особенностях ментальности русского народа, благодаря им формируются аксиологические маркеры языковой личности.

Термин «ономастическая матрица» не так давно появился в лингвистических исследованиях, но активно вошел в научный обиход, т. к. позволяет исследовать ономастическое пространство в русле когнитивного подхода. Общее представление матрицы как комплекса признаков/контекстов, одновременно ассоциированных с какой-либо сущностью, позволяет определить ономастическую матрицу мира данного текста как комплекса разноформатных признаков, которыми характеризуются имена и которые коррелируют друг с другом [1, с. 8]. В исследовании Васильевой Н.В. была предложена анкета-матрица, которая описывает имя в тексте (точнее, связку «антропоним» – персонаж): 1) название имени, 2) этимология имени, 3) статус персонажа, носящего имя, 4) способ интродукции имени в тексте, 5) наличие у антропонима «апеллятивного конвоя», т. е. сопровождающих его квалификативов в виде нарицательных имен, 6) участие/неучастие антропонима в онимическом трансфере, т. е. в переходе в другой разряд ИС [2, с. 16]. Таким образом, под ономастической матрицей мы будем понимать комплекс разноформных признаков, которые ассоциируются с какой-либо сущностью, репрезентируясь через оним.

Мы считаем, что представленная анкета-матрица позволит нам создать полноценную модель восприятия образа героя, отталкиваясь от семантической наполненности онима и его контекстного окружения. Очевидно, что восприятие текста начинается с рассмотрения имен персонажей и их интерпретации. Это обусловлено тем, что они являются ключевыми словами в художественном тексте, кодовыми маркерами, которые дают ключ к пониманию произведения.

Вычленим и опишем компоненты ономастической матрицы образа Чацкого, опираясь на произведение А.С. Грибоедова «Горе от ума», которое вышло в свет в 1824 году. Это комедия, соответственно, представление персонажей дается в традиционной для пьесы форме. В характеристике главного героя автор очень лаконичен – *Александр Андреевич Чацкий*. Остальная характерологическая информация подается в тексте имплицитно, и наша задача правильно ее вычленить и интерпретировать.

Первый компонент матрицы – название имени – *Чацкий Александр Андреевич*. Перед нами традиционная трехчленная модель именования, присущая дворянскому ономастикону первой половины XIX века. В тексте пьесы к герою обращаются либо *Александр Андреевич*, либо в диалогах герои упоминают фамильный оним. Других трансформаций ИС в произведении мы не наблюдаем.

Обратимся к следующему признаку – этимологии имен, т. е. установлению того нарицательного слова, от которого произошло ИС. «Фамилия Чацкий, скорее всего, имеет польское происхождение и происходит от слова «haczki», что означает «крючки», «крюки» [3, с. 225]. О чем свидетельствует и фамильный суффикс (ск/цк), широко распространенный у польской аристократии. Исследователи творчества А.С. Грибоедова (И.Н. Медведева, С.А. Фомичев, И.П. Смирнов) говорят о том, что, с одной стороны, в фамильном ониме Чацкого скрывается намек на одного из прототипов – П.Я. Чаадаева, известного философа, мыслителя, прозванного в обществе сумасшедшим, с другой – читатель должен провести ассоциацию со словом «чад», т. к. изначально в тексте комедии фамилия писалась Чадский. «Действующие лица..., – пишет, например, И.Н. Медведева, – имеют... имена-характеристики: Чацкий (в первой редакции – Чадский) – тот, кто в чаду [4, с. 61]. Все эта информация, как мы уже отметили, имеет имплицитный и метатекстовый характер, и не всякий учитель, а тем более, обучающийся, сможет ее вычленить. Осложняет понимание онима и значение слова «чад», т. к. современному носителю языка это слово неизвестно, и без обращения к толковому словарю здесь не обойтись, т. к. речь идет о втором, переносном значении, которое имеет помету «книж.»: «о чем-то одурманивающем, затмевающем сознание» [5, с. 716].

Рассмотрим следующий признак – статус персонажа, носящего имя. В первую очередь на социальный статус персонажа указывает трехчленная модель именования, которая присуща дворянскому имениннику, и фамильный суффикс (ск/цк). Но все эти маркеры косвенные, непосредственно о благородном происхождении главного героя мы узнаем из реплики Фамусова:

*Позвольте, батюшка. Вот-с – Чацкого, мне друга,*
*Андрея Ильича покойного сынок…* [6, с. 32].

Причем дворянин он небедный, по мнению Хлестовой, «*…имел душ сотни три*» [6, с. 54]. Из дальнейшей характеристики героев пьесы мы понимаем, что Александр Андреевич получил хорошее образование, т.мк. в совершенстве владеет несколькими языками, но ни на гражданском, ни на военном поприще карьеры себе не сделал:

*Не служит, то есть в том он пользы не находит,*
*Но захоти – так был бы деловой.*
*Жаль, очень жаль, он малый с головой,*
*И славно пишет, переводит* [6, с. 32].

Чацкий холост, эту информацию нам преподносит Наталья Дмитриевна. Помимо этого из реплик Фамусова мы узнаем, что главный герой сирота, и с детских лет воспитывался и обучался в доме Павла Афанасьевича, о чем говорит Софья: *«Да, с Чацким, правда, мы воспитаны, росли»* [6, с. 12]. О возрасте этого персонажа А.С. Грибоедов тоже не упоминает, поэтому читателю необходимо проявить «когнитивную активность» [2, с. 17], которая позволит прийти к верному выводу, используя интертекстуальные знания и находя внутритекстовые ассоциации. Из пьесы мы узнаем, что на момент встречи Чацкого и Софьи ей исполнилось семнадцать лет, а Александр Андреевич отсутствовал три года, причем до отъезда испытывал к ней нежные чувства, т. к. Лиза в первом действии говорит, что он «слезами обливался» [6, с. 12]. Таким образом, мы можем предположить, что на момент отъезда Чацкий был старше Софьи на 3–5 лет, соответственно, на момент действия пьесы ему от 20 до 23 лет.

Следующий критерий в ономастической матрице – способ интродукции имени в тексте – не менее важен для понимания образа Чацкого. Под интродукцией персонажа подразумевается способ введения героя в пространство повествования, который становится идентификатором персонажа. В идеале в процессе интродукции должно быть дано указание на субъект/объект номинации, представлены характерологические признаки, названо ИС. В тексте А.С. Грибоедова все эти компоненты присутствуют. Нарратором, который впервые интродуцирует Чацкого в текстовое пространство, является Лиза. Она в действии I явлении 50 в диалоге с Софьей вскользь вспоминает главного героя, упоминая, что он «чувствителен, и весел, и остер» [6, с. 12], одновременно давая ему положительную внутреннюю характеристику, указывая на субъект действия, называя его. Эти же особенности отзеркаливает в своей речи Софья, но вносит в них чувство сожаления или обиды.

В явлении шестом того же действия появляется и сам Чацкий, репрезентируя функцию нарратора самостоятельно, поэтому в процессе интродукции отсутствует компонент указания на субъект и номинация, но характерологическая функция остается, в результате реализации которой мы узнаем Чацкого как ироничного, но только к тем, кто этого заслуживает, независимого, патриотичного,

гордого, благородного, пылкого, категоричного, красноречивого, свободолюбивого. *«Служить бы рад, прислуживаться тошно»* [6, с. 12]. Таким образом, Чацкий предстает перед нами живым, противоречивым человеком, что дает нам возможность не идеализировать этого персонажа, а воспринимать его реалистично.

Во втором действии функция нарратора переходит к Фамусову, который в процессе интродукции также реализует все три компонента. Наиболее важным в понимании героя является характерологическая составляющая, т. к. в его представлении все те качества, которые были репрезентированы Чацким как положительные, приобретают отрицательную коннотацию. В речи Павла Афанасьевича главный герой – *«карбонари»* (вольнодумец, революционер), *«опасный человек», «властей не признает»* и т. д. Стоит отметить, что характеристики, данные нарраторами, касаются внутренних качеств личности персонажа, о внешности Чацкого мы можем только догадываться, т. к. ни о телосложении, ни о росте, ни о цвете волос герои пьесы не упоминают. Единственное, что мы узнаем из реплики Лизы, что он симпатичный.

С интродукцией непосредственно связано наличие у антропонима квалификативов, т. е. нарицательных имен, сопровождающих ИС. Во многом этот критерий дублирует характерологическую функцию, которая репрезентируется в тропах и фигурах речи, например Софья о Чацком говорит: *«Не человек, змея!»* [6, с. 15], Фамусов характеризует его как *франта, мота, сорванца* [6, с. 10].

Следующий компонент ономастической матрицы связан с расширением или изменением номинативной функции. Так, популярные поэтонимы часто подвергаются апеллятивации либо переходят в другой разряд ИС, что и произошло с онимом Чацкий, который перешел в разряд эргонимов: он стал использоваться в названиях ресторанов, кафе, отелей, например, *лаунж-ресторан «Чацкий»* (г. Санкт-Петербург), *ресторан «Чацкий»* (г. Красноярск). Этот компонент ономастической матрицы по отношению к образу Чацкого также полностью реализован.

Рассмотрим компоненты ономастической матрицы образа Хлестакова из комедии Н.В. Гоголя «Ревизор», представленной на театральных подмостках в 1836 году. Как и «Горе от ума», «Ревизор» – это комедия, в которой номинация персонажей представлена традиционно для пьесы (перед началом самого действия): фамильный оним + социальный статус. Помимо трехчленной модели именования, которая косвенно говорит нам о дворянском происхождении героя, Н.В Гоголь наделяет Хлестакова и социальным статусом, при этом оставляя интригу для читателя, потому что неизвестно, какого ранга чиновник.

По ходу текста Осип обращается к Хлестакову *сударь* и *Иван Александрович*, сам себя в диалоге с городничим он тоже называет по модели «имя + отчество». Персонажи пьесы по имени и отчеству к Хлестакову обращаются всего дважды: когда Анна Андреевна говорит городничему о сватовстве, и в момент его отъезда из города. Вследствие этого многие не помнят, как зовут главного героя пьесы Н.В. Гоголя «Ревизор». Фамильный оним в диалогах героев комедии вообще отсутствует. Автор комедии, на наш взгляд, намеренно использует такой художественный прием, тем самым имплицитно указывая на мнимость социального статуса персонажа (*ревизор*).

Происхождение фамилии Хлестаков мы находим в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля, в котором в одном из значений корневая морфема фамилии трактуется как «*хлест или хлыщ*, фат, щеголь, повеса, шаркун и волокита. // *Хлыст и хлест* наглец, нахал, сплетник» [8, с. 550]. Для современного носителя языка эта говорящая фамилия приобретает смысл только после исторического комментария, т. к. в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова дается только определение слова ‘ *хлыщ*’ (разг.) – «франтоватый, пустой молодой человек» [5, с. 706].

Что касается статуса персонажа, то, в отличие от А.С. Грибоедова, Н.В. Гоголь акцентирует внимание на этом с самого начала – *чиновник из Петербурга*. Хотя такая формулировка очень расплывчата, т. к. на тот момент табель о рангах включал в себя 14 классов, где самым высшим считался канцлер, действительный тайный советник 1-го класса, а низшим – коллежский регистратор. Подтверждение низкого статуса персонажа мы находим во втором действии в монологе Осипа: «*Добро бы было в самом деле что-нибудь путное, а то ведь елистратишка простой!»* [7, с. 10].

О возрасте Хлестакова автор также пишет в «Замечаниях…»: *«Иван Александрович Хлестаков, молодой человек лет двадцати трех»* [7, с. 3]. О семейном положении автор ничего не говорит, но, скорее всего, главный герой не женат, о чем косвенно свидетельствует то, что едет он домой в деревню Подкатиловка Саратовской губернии к родителям. Эта текстовая информация высвечивает и факт того, что Хлестаков – дворянин и помещик средней руки.

Как мы уже отмечали, под интродукцией персонажа подразумевается способ введения героя в пространство повествования. В «Ревизоре» нарратором в первую очередь выступает автор, который в начале текста дает достаточно подробную характеристику в *Замечаниях для господ актеров* [7, с. 3]. В первом действии функция нарратора переходит к второстепенному персонажу Добчинскому, который дополняет, расширяет все те характеристики, которые были даны автором. «*Недурной наружности, в партикулярном платье…»* [7, с. 6]. Нарратором-обличителем выступает слуга Хлестакова Осип. Он умнее своего хозяина, прозорливее, и в его диалогах отражается реальное положение дел и правдивая характеристика главного героя. Из его уст мы узнаем, что Иван Александрович лгун, картежник, который одномоментно может потратить все, что ему присылают родители, на службу не ходит, живет припеваючи: «*Батюшка пришлет денежки, чем бы их попридержать – и куды!.. пошел кутить: ездит на извозчике, каждый день ты доставай в кеятр билет, а там через неделю, глядь – и посылает на толкучий продавать новый фрак* < …> *А отчего? – оттого, что делом не занимается: вместо того чтобы в должность, а он идет гулять по прешпекту, в картишки играет»* [7, с. 6]. Все остальные герои пьесы видят лишь маску, которую Хлестаков им умело репрезентирует: перед чиновниками города он играет роль высокопоставленного лица, хвастаясь известными знакомствами и неосуществимыми действиями: «*С Пушкиным на дружеской ноге* < …> *Я ведь тоже балы даю»* [7, с. 36]; перед женщинами предстает воспитанным, образованным денди, вставляя в речь, к месту и не к месту, французские выражения, что для провинциального города кажется высшим проявлением ума. На самом деле он поверхностный, малообразованный, глупый, трусливый, эгоистичный, безнравственный человек, и думающий читатель это прекрасно осознает.

Квалификативы, т. е. нарицательные имена, сопровождающие оним, ярко представлены в пьесе в пятом действии, когда афера Хлестакова раскрывается, и каждый из героев спешит наделить его нелицеприятным сравнением: *вертопрах, сосулька, тряпка* [7, с. 47]. Сам Хлестаков тоже не остается в долгу, называя городничего *«глупым сивым мерином»,* Земляника – *«свиньей в ермолке»* [7, с. 46].

Следующий компонент матрицы получил свою реализацию в том, что оним *Хлестаков* послужил основой для создания термина *«хлестаковщина» – наглое, лживое, хвастовство»* [10]. В эргонимы это оним тоже перешел, несмотря на яркую отрицательную коннотацию, например, *ресторан «Хлестаковъ»* (г. Москва).

Таким образом, ономастическая матрица образов Чацкого и Хлестакова представлена всеми компонентами классификации, разработанной Н.В. Васильевой, с различным наполнением в зависимости от репрезентации ИС в текстовом пространстве. Мы считаем, что созданная нами ономастическая матрица образов Чацкого и Хлестакова даст возможность педагогу в текстовой работе с художественным произведением активизировать когнитивный процесс формирования в сознании обучающегося образа любого героя, поможет активизировать ассоциативные связи, которые лежат в основе понимания персонажа, оценке его поступков, действий.

Библиографический список


1. Болдырев Н.Н., Алпатов В.В. Когнитивно-матричный анализ английских христианских топонимов. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2008; № 4: 8–14.
2. Васильева Н.В. Ономастическая нарратология как одно из направлений литературной ономастики. *Ономастика Поволжья:* материалы XX Международной научной конференции. Волгоград, 2022: 15–18.
3. *Словарь русских фамилий.* Availaable at: http://www.edudic.ru/fam/l/25
4. Медведева И.Н. *«Горе от ума» А.С. Грибоедова.* Москва: Русская литература, 1969.
5. Ожегов С.И. *Словарь русского языка.* Москва: Русский язык, 1989.
6. Грибоедов А.С. *Горе от ума*. Москва: Детское издательство, 1982.
7. Гоголь Н.В. *Ревизор.* Ленинград: Художественная литература, 1981.
8. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 2002; Т. 4.
9. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Стандарт, 2016.


References


1. Boldyrev N.N., Alpatov V.V. Kognitivno-matrichnyj analiz anglijskih hristianskih toponimov. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2008; № 4: 8-14.
2. Vasil'eva N.V. Onomasticheskaya narratologiya kak odno iz napravlenij literaturnoj onomastiki. *Onomastika Povolzh'ya:* materialy HH Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Volgograd, 2022: 15-18.
3. *Slovar' russkih familij.* Availaable at: http://www.edudic.ru/fam/l/25
4. Medvedeva I.N. *«Gore ot uma» A.S. Griboedova.* Moskva: Russkaya literatura, 1969.
5. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Russkij yazyk, 1989.
6. Griboedov A.S. *Gore ot uma.* Moskva: Detskoe izdatel'stvo, 1982.
7. Gogol' N.V. *Revizor.* Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1981.
8. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2002; T. 4.
9. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Standart, 2016.


*Статья поступила в редакцию 09.09.23*

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-271-273

***Nadyrshina L.R.,*** *Doctor of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: leysan_tatar@mail.ru*
***Hannanova G.M.,*** *researcher, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: ghan2003@mail.ru*

**EPIC TRENDS IN THE TATAR POEM OF THE 1960s–1980s.** The article studies lyric-epic works of the Tatar poet Gali Rahim (1892-1943). The authors note that against the background of the renewal of national literature of the early twentieth century due to the synthesis of centuries-old traditions of Tatar literature and Russian, Western European philosophical thought, artistic experiments are actively manifested in Tatar poetry of this period: new genres are being formed, the style of presentation is changing, modernist traditions are being updated, etc. Among young writers who are searching for ways to develop Tatar literature, there is also Gali Rahim. For example, his poem "Yau" ("Battle", 1916), written in the context of such searches, is interesting by referring to the symbolizing style of thinking. A number of works written in the genre of naser are distinguished by associative imagery, deep psychologism and lyricism. As a result of the research, it is revealed that the synthesis of traditional and new literary techniques for Tatar literature allowed the poet to create generalized philosophical works aimed at a prepared reader.
*Key words:* **genre, poem, ballad, naser, Tatar literature, gali rahim, symbol**

***Л.Р. Надыршина****, д-р филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: leysan_tatar@mail.ru*
***Г.М. Ханнанова,*** *науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: ghan2003@mail.ru*

# ЛИРО-ЭПИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО ГАЛИ РАХИМА В КОНТЕКСТЕ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НАЧАЛА XX ВЕКА

Статья посвящена изучению лиро-эпических произведений татарского поэта Гали Рахима (1892–1943). Авторами отмечается, что на фоне обновления национальной словесности начала XX века за счет синтезирования многовековых традиций татарской литературы и русской, западноевропейской философской мысли в татарской поэзии этого периода активно проявляются художественные эксперименты: формируются новые жанры, меняется стиль изложения, актуализируются модернистские традиции и т. д. Среди молодых литераторов, ведущих поиск путей развития татарской литературы, есть и Гали Рахим. Например, его поэма «Яу» («Битва», 1916), написанная в контексте подобных исканий, интересна обращением к символизирующему стилю мышления. Ряд произведений, написанных в жанре нэсер, отличают ассоциативная образность, глубокий психологизм и лиричность. В результате исследования выявляется, что синтез традиционных и новых для татарской словесности литературных приемов позволили поэту создать обобщенно-философские произведения, направленные на подготовленного читателя.
*Ключевые слова:* **жанр, поэма, баллада, нэсер, татарская литература, Гали Рахим, символ**

Татарская литература начала XX века, переживавшая период особого взлета, представляет собой сложное и многогранное явление. За менее чем десяток лет в ней формируются совершенно новые для национальной словесности тенденции, проявляющиеся в сосуществовании различных культурных традиций, расширении жанровой системы татарской литературы. Лиро-эпические жанры, с самого начала своего становления развивающиеся в рамках литературных канонов, становятся открытыми для творческих экспериментов: формируются неканонические сатирическая и романтическая поэмы, жанры баллады и нэсер, также татарская лиро-эпика трансформируется за счет модернистских экспериментов. Среди молодых поэтов, проявивших индивидуальное мастерство в этом направлении, есть и Гали Рахим, татарский поэт, писатель, известный ученый-литературовед, общественный деятель, один из «многих татарских интеллектуалов и интеллигентов начала XX в., посвятивших себя татарскому возрождению» [1, с. 30].

Актуальность поставленной в рамках данного исследования проблемы обусловлена тем, что анализ этих произведений позволит, во-первых, обозначить ключевые особенности лиро-эпического творчества Гали Рахима, во-вторых, проследить некоторые вопросы жанровой трансформации татарской лиро-эпики в начале XX века.

Цель нашего исследования – анализ лиро-эпических произведений Г. Рахима автора с точки зрения тематики, проблематики и поэтики. Поставленная цель определила следующие задачи: раскрыть идейно-тематические и поэтические особенности произведений поэта; обозначить значимость творческих поисков автора в развитии татарской лиро-эпики в целом.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые анализируются лиро-эпические произведения Гали Рахима с точки зрения синтезирования традиционных и модернистских литературных приемов.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что обозначенные в работе принципы анализа художественного текста могут быть применены при исследовании поэтического творчества других поэтов, а также при изучении ключевых тенденций эволюции национальной поэзии в начале XX в., результаты исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов по теории и истории татарской литературы, при написании соответствующих глав учебников, учебных пособий и монографий.

Гали Рахим, литературное наследие которого охватывает практически все жанры татарской литературы начала XX века, по праву может оцениваться как один из «писателей-реформаторов национальной литературы, принесших и закрепивших в ней национальную философию, глубокий психологизм, лиричность, ассоциативность, синтетизм» [1, с. 31]. Уже первые его литературные творения (автор пробует перо в этом поприще в 1910-е гг.) свободны от устоявшихся на протяжении нескольких столетий канонов: рассказы «Битлек» («Маска», 1913), «Серле сарай» («Таинственный дворец», 1913), «Яз әкиятләре» («Весенние сказки», 1913), «Галия» (1914) и др. демонстрируют поиски обновления татарской литературы в начале XX века. Корреляция реалистической и условно-ассоциативной картин мира, эпического и лирического начал, психологизм, философская глубина становятся неотъемлемыми составляющими творческого индивидуализма молодого писателя.

«Почерк» автора узнаваем и в его поэтическом наследии. Г. Рахим стремится обогатить традиционный татарский стих новым смыслом и светской философией, «воспроизводит в стихах внутренний мир человека во взаимосвязи с окружающим его миром» [2, с. 10]. Творческие поиски молодого автора отражаются и в жанровом многообразии его поэзии: наряду с образцами интимной и философской лирики, поэт пробует силы в таких жанрах, как сонет и романс, создает неповторимые образцы лиро-эпических произведений. Так, например, в 1915 году в журнале «Аң» («Сознание») публикуется лиро-эпическое произведение Г. Рахима «Баллада», характеризующаяся символизирующим стилем мышления. Следует отметить, что в татарском словесном искусстве начала XX века, где «нет строго выдержанных, идеально чистых методов» [3, с. 56], произведения нередко становятся своеобразным синтезом разнообразных художественных тенденций – романтической, реалистической и, наконец, модернистской. При этом новые веяния «накладываются» на многовековые литературные традиции, образуя гармоничный синтез. Так, например, для татарской поэзии начала XX века, генетически связанной с мусульманской литературой Средневековья, не чужды символизация и условно-метафорическая образность, что, несомненно, поспособствовало тому, что среди всех модернистских течений самым актуальным стал символизм. Как справедливо утверждают исследователи, «несмотря на то, что в татарской литературно-эстетической мысли данного периода формировалась новая мировоззренческая парадигма – ориентация на Запад, не утратили свою силу и восточные традиции» [4, с. 468]. «Баллада» Г. Рахима интересна именно с этой точки зрения. Переплетение романтического и модернистского мировоззрений позволяет автору создать произведение, где художественная выразительность коррелирует с философской глубиной. Сюжетная часть баллады структурирована вокруг онирического мотива – предсмертного видения раненого татарского джигита, пленника смерти. В полузабытом состоянии герой оказывается в небесном царстве – идеальном бытии, где его измотанная душа находит покой и умиротворение. Встреча с девушкой, символизирующей красоту, и испитие вина из предложенной ею чаши становятся завершающими жизненный цикл молодого человека событиями. Душа его, наконец, обретает покой: *«…ак канатлы җиңел шатлык иңә батырның җанына. Рәхәт тынлык, бәхетлелек урнаша күкрәгенә, тынычлык һәм гаҗәп ләззәт тула аның йөрәгенә. Тоела аңар күя ул нур дөньясына баткан төсле, нурдан булган дулкыннардан тибрәнеп ул яткан төсле»* [5, с. 394], ("...белокрылой невесомой радостью наполняется душа батыра. Приятное безмолвие, счастье наполняют его грудь, а сердце – покой и удивительное наслаждение. Кажется ему, что в лучезарном мире он купается и в лучах

качается"). Так, на примере лиро-эпического произведения Г. Рахима можно отметить возрождение традиционной суфийской символики, питавшей татарскую литературу на протяжении многих веков. Традиционны и детали портрета – как героя («черноокого, чернобрового, статного» татарского парня), так и девушки, описанию которой поэт отводит значительную часть произведения: одеяния девушки украшены драгоценными камнями, взгляд наполнен безграничной любовью, глаза лучатся. Таким образом, произведение пронизано гуманистической идеей: земному злу автор противопоставляет небесную красоту, утверждая, что красота и любовь способны спасти человечество.

К теме войны Г. Рахим обращается и в написанном годом позже произведении – поэме «Яу» («Битва»). Созданная в период общественных потрясений и войн поэма пронизана ощущением неминуемой катастрофы, что является доминантой многих татарских произведений начала XX века (Ф. Агиев «Караңгы – гасрымыз!» – «Темный наш век!», 1913; С. Сунчелей «Сугыш» – «Война», 1914 и др.). Синтезируя историю и современность, поэт ведет диалог с читателем, погружая его в события многовековой давности и стараясь предостеречь от повторения ошибок предков. Ключевой элемент эпической составляющей поэмы – сцена кровавой битвы – позволяет познать вневременную, актуальную во все времена истину: лишь двигаясь по пути созидания, каждый народ сможет сохранить свое величие, историю и духовные ценности, а войны и разрушения ведут к деградации. Идея заключена в символическом образе озера – безмолвном свидетеле прошлых потрясений, но ныне исчезнувшем с лица земли, словно никогда тех событий и не происходило. Образ Всадника, равнодушно следовавшего по степи к своей гибели, олицетворяет татарский народ и человечество в целом, желанием достучаться до разума которых и горит автор. Таким образом, национальная идея в поэме коррелирует с общечеловеческой философией, и каждый читатель интерпретирует поэтический текст по-своему, исходя из своего горизонта ожидания.

В татарской литературе начала XX века как результат поиска возможностей синтезирования эпики и лирики создается новый локальный лиро-эпический жанр – нэсер (нәсер), имеющий «большую возможность, с одной стороны, высказывать нечто конкретно-философское, делать глубокие общечеловеческие обобщения и оставляющий, с другой стороны, широкий простор для фантазии, продолжения ассоциативного ряда» [6, с. 33]. Наряду с такими деятелями татарской литературы, как М. Ханафи, Ф. Амирхан, М. Гафури и др., классические образцы этого жанра создаются и Г. Рахимом. Одно из его лиро-эпических произведений так и называется – «Нәсер» (1918). Произведение структурировано в виде потока сознания героя, находящегося во власти трепетной любви и страдания одновременно. Небольшой по объему нэсер состоит из двух частей, в которых герой обращается к своей возлюбленной. В первой части с помощью ассоциативного ряда образов раскрывается сила любви героя: словно мотылек, устремленный на свет, муха, по доброй воле запутавшаяся в паутине, птичка, завороженно летевшая в пасть змеи, его душа стремится воссоединиться с возлюбленной. Завершающая первую часть фраза *«Иман бир! Куркам мин сиңнән...»* [7, с. 332] («Дай мне веры! Боюсь я тебя…») звучит алогично, побуждает читателя искать пояснение подобному утверждению во второй части, где обнаруживается причина страха героя: «*Гыйшкыңның җефәк җәтмәсе белән чебен төсле вак җанымны тотма – ул пычракка баткан; саф күзләреңә белән күзләремә карама – күзләремдә гөнаһ яшерелгән;* <...> *янып торган утыңа таба тартма мине – мин аның саф ялкынын сөремләндерермен генә...»* [7, с. 332–333] («Не запутывай мою мелкую душу в шелковую сеть свой души – она нечиста; не обращай чистый взор в мои глаза – в них запрятан грех; <...> не притягивай меня огнем – я затушу его…»). Заключительная фраза звучит уже в другой, противоположной вариации: *«Иман бир! Үзең өчен куркам мин...»* [7, с. 333] («Дай мне веры! За тебя я боюсь…»). Таким образом, нэсер Г. Рахима отображает глубокие противоречивые чувства влюбленного человека, находящегося в состоянии душевной дисгармонии. Глубокий психологизм, ассоциативная образность и философская глубина произведения позволяют рассматривать его как образец интеллектуальной литературы.

Любовные переживания поставлены во главу угла и в нэсерах «Өч тапкыр» («Три встречи», 1915), «Серле сарайларда» («В таинственном дворце», 1919), композиционное построение которых полностью подчинено усилению психологизма. Так, например, в нэсере «Өч тапкыр» эмоциональный монолог героя воспроизводит воспоминания о встречах с девушкой, вымолвить слово с которой у него так и не хватило смелости. Несмотря на сиюминутность этих случайных пересечений судеб, впечатления от них греют душу героя на протяжении всей жизни. При этом подробного описания портрета девушки автор избегает, акцентируя внимание лишь на деталях: на милом калфаке (татарский женский головной убор – *Л. Н., Г. Х.*), казавшемся хрупкой бабочкой; на глазах-звездах; на голосе, что слаще соловьиной трели; на улыбке, способной наполнить сердца изумительной мелодией; на взгляде, озарившем душу молодого человека. Подобный прием позволяет автору раскрыть ценность духовной любви, когда чувственное восприятие, родство душ оказываются превыше всего. Образ возлюбленной, даривший тепло и надежду герою в самых сложных перипетиях судьбы, стоит и в центре произведения «Серле сарайларда» (1919). Так, в романтических нэсерах автор провозглашает любовь смыслом человеческого существования, исцеляющей и созидающей силой, способной даровать утешение герою, при этом красной нитью в каждом произведении проходят чувства тихой грусти и светлой тоски.

Свойственное модернистскому мировосприятию ощущение хаотичности и трагичности бытия актуализировало в татарском искусстве слова начала XX века экзистенциальные мотивы. Среди деятелей литературы, задумавшихся в своем творчестве о смысле жизни, обреченности бытия, одиночестве человека и др., можно назвать Ф. Ибрагимова, М. Ханафи, С. Сунчелея, Ф. Бурнаша и др. Мотивы осознания конечности и иллюзорности бытия в таких произведениях зачастую структурируется вокруг образа смерти. Обращается к этому образу в своих лиро-эпических произведениях и Г. Рахим, при этом угасание человеческой жизни интерпретируется с разных ракурсов. Так, например, в нэсере «Күкләргә таба», в сюжетно-композиционном плане представляющем собой описание последних мгновений жизни больного, смерть воспринимается как божественное таинство и естественный финал жизненного цикла одновременно. Если в этом произведении уход из мирской жизни интерпретируется как устремление к божественному свету (*«Алдында чиксез яктылык, төпсез нур диңгезе генә бар, ул шуны гына күрә иде. Әллә кая ук – югары-югары очарга тели, югарыга омтыла, шул нур диңгезенә чумарга ашкына»* [7, с. 329–330].– «Перед ним виднелись безграничный свет и лучезарное море, он стремился окунуться в это море»), то в нэсере «Төш» смерть предстает устрашающей и подчиняющей своей власти силой: *«Күргән нәрсә минем канымны бозга әверелдереп, чәчләремне үрә торгызды: анда куе томан эчендә кара җәймәгә төренгән куркынычлы, шомлы күләгә төсле бер шәхес баскан иде. Мин аның йөзен күрә алмадым, тик төпсез күзләре генә мине тарталар, үзләренә таба чакыралар иде. Бу коточкыч сурәтне күргәч, мин артык алга бармаска, туктарга теләдем – булмады. Аның күзләре әллә нинди көч белән мине алга өстериләр, аякларым теләр-теләмәс үзләреннән-үзләре алга атлыйлар иде»* [7, с. 328] ("От увиденного кровь застыла в жилах, волосы встали дыбом: в густом темном тумане стоял, словно страшная тень, некто, укутанное в черную накидку. Лица его я не смог разглядеть, но его бездонные глаза манили, призывали к себе. Увидев эту ужасающую тень, я попытался остановиться – не получилось. Его глаза какой-то необъяснимой силой тянули меня вперед, ноги мои сами шли вперед").

Трагическое восприятие мира, обусловленное пониманием иллюзорности бытия, лежит в основе нэсера Г. Рахима «Җәйге нәсер» («Летний нэсер», 1916). Противопоставление ускользающего мира грез и реальности раскрывает всю глубину личной трагедии человека, осознающего призрачность надежды на счастье: «Тормыш, син ник бу кадәр әшәке дә, ник синдә мин теләгән матурлык юк? Тормыш, син ник буш?» [8, с. 157] («Жизнь, почему иа настолько грязен, почему в тебе нет желанной для меня красоты? Жизнь, почем ты пуста?»).

В целом лиро-эпическое творчество Г. Рахима демонстрирует новые тенденции в развитии татарской литературы начала XX века: отход от средневековых литературных канонов, эксперименты в области жанра, синтетизм, усиление философского начала и психологизма и др.

Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в более многостороннем исследовании рассмотренных лиро-эпических произведений Г. Рахима, в сравнительном изучении творчества Г. Рахима и других представителей татарской литературы начала XX века.

Библиографический список


1. Загидуллина Д.Ф. Размышления о роли личностей в татарском возрождении первой четверти XX века: Гали Рахим. *Из истории и культуры народов Среднего Поволжья.* 2020; Т. 1, № 10: 30–45.
2. Азизова-Хуснутдинова Г.А. *Гали Рахим – историк литературы.* Казань, 2005.
3. Ганиева Р.К. *Татарская литература: традиции, взаимосвязи.* Казань, 2002.
4. Юсупова Н.М., Юсупов А.Ф. Особенности символизации в татарской поэзии начала XX века. *Современная филология: проблемы и перспективы:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Году башкирского языка, 85-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора, академика АН РБ З.Г. Ураксина и 85-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора, академика АН РБ М.В. Зайнуллина. Уфа, 2020: 466–471.
5. Рәхим Г. Баллада. *Аң.* 1915; № 23-24.
6. Загидуллина Д.Ф. *Татарская литература XX – нач. XXI в.: «мягкость» модернизма-авангарда-постмодернизма (к постановке проблемы).* Казань, 2020.
7. *Гали Рахим: историко-документальный, литературный и биографический сборник.* Казань, 2008.
8. Рахим Г. *Избранные произведения*. Казань, 2004.


References


1. Zagidullina D.F. Razmyshleniya o roli lichnostej v tatarskom vozrozhdenii pervoj chetverti HH veka: Gali Rahim. *Iz istorii i kul'tury narodov Srednego Povolzh'ya.* 2020; T. 1, № 10: 30-45.

2. Azizova-Husnutdinova G.A. *Gali Rahim – istorik literatury.* Kazan', 2005.
3. Ganieva R.K. *Tatarskaya literatura: tradicii, vzaimosvyazi.* Kazan', 2002.
4. Yusupova N.M., Yusupov A.F. Osobennosti simvolizacii v tatarskoj po`ezii nachala HH veka. *Sovremennaya filologiya: problemy i perspektivy:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Godu bashkirskogo yazyka, 85-letiyu so dnya rozhdeniya doktora filologicheskih nauk, professora, akademika AN RB Z.G. Uraksina i 85-letiyu so dnya rozhdeniya doktora filologicheskih nauk, professora, akademika AN RB M.V. Zajnullina. Ufa, 2020: 466-471.
5. Rəhim G. Ballada. *Аң.* 1915; № 23-24.
6. Zagidullina D.F. *Tatarskaya literatura XX – nach. XXI v.: «myagkost'» modernizma-avangarda-postmodernizma (k postanovke problemy).* Kazan', 2020.
7. *Gali Rahim: istoriko-dokumental'nyj, literaturnyj i biograficheskij sbornik.* Kazan', 2008.
8. Rahim G. *Izbrannye proizvedeniya.* Kazan', 2004.

*Статья поступила в редакцию 18.08.23*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-273-275

***Pastukhova O.D.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Moseeva E.A.,*** *student, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: yekaterina_moseeva@mail.ru*

**THEMATIC PECULIARITIES OF NEWS CONTENT OF THE OFFICIAL WEBSITE "CSU APPLICANT".** The article highlights a problem of the news content of university discourse, which is topical in modern Russian and foreign linguistics. With the introduction of the Internet and information technologies into public life, the presentation of news stories has changed and requires new research. The material of the study is news stories published during the admission campaign of 2023, presented on the official website "CSU Applicant". The main methods that were used when working with the practical material are the method of classification, which helped to identify thematic groups of news stories and the method of quantitative data processing, which was used to determine the frequency of use of the units analysed in the study. The results of the study show that the most frequent topic of news stories is the topic devoted to achievements of the university in various fields, followed by such topics as current events that take place within the walls of the university, the admission campaign, the future of the university and patriotic education.

*Key words:* **university discourse, Chelyabinsk State University, applicant, news item**

***The research is supported by the Foundation for Advanced Scientific Research of the Chelyabinsk State University 2023***

***О.Д. Пастухова****, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Е.А. Мосеева****, студент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: yekaterina_moseeva@mail.ru*

# ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОСТНОГО КОНТЕНТА ОФИЦИАЛЬНОГО САЙТА «АБИТУРИЕНТ ЧЕЛГУ»

Данная статья посвящена актуальной в современной отечественной и зарубежной лингвистике проблеме изучения новостного контента университетского дискурса. С внедрением в общественную жизнь Интернета и информационных технологий представление новостных сюжетов изменилось и требует новых исследований. Материалом исследования послужили новостные сюжеты, опубликованные во время приемной кампании 2023 года, представленные на официальном сайте «Абитуриент ЧелГУ». Основными методами, которые были использованы при работы с практическим материалом, являются метод классификации, который помог выделить тематические группы новостных сюжетов и метод количественной обработки данных, который был использован для определения частоты употребления анализируемых в исследовании единиц. Результаты исследования показали, что наиболее частотной темой новостных сюжетов является тема, посвященная достижениям университета в различных областях, далее следуют такие темы, как текущие события, которые проходят в стенах университета, приемная кампания, будущее университета и патриотическое воспитание.

*Ключевые слова:* **университетский дискурс, ЧелГУ, абитуриент, новостной сюжет**

***Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2023 г.***

Университетский дискурс в первую очередь рассматривается как непосредственная связь между университетом и его сотрудниками, а также университетом и студентами. Однако стоит отметить важность успешной коммуникации, а в современных реалиях это в первую очередь интернет-коммуникация между университетом и абитуриентами и их родителями, так как именно абитуриенты – потенциальные будущие студенты университета. Актуальность данного исследования заключается в недостаточной изученности проблематики университетского дискурса с ориентацией на коммуникацию между университетом и абитуриентами. Данное исследование представляет значимость для исследователей в области университетского дискурса и интернет-коммуникаций. Оно также практически значимо для тех, кто относится к университетскому дискурсу – представителей вузов, преподавателей, студентов и абитуриентов и их родителей.

Целью данного исследования является изучение тематических особенностей новостного контента, представленного на официальном сайте «Абитуриент ЧелГУ» [1].

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– изучить статус проблематики университетского дискурса в современной лингвистики;

– выявить тематические особенности новостного контекста, представленного на официальном сайте «Абитуриент ЧелГУ»;

– установить частотность выявленных тематических групп.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в данной работе проводится анализ новостного контента университетского дискурса, который направлен на установление успешной коммуникации между вузом и абитуриентом. В исследовании выявляются именно те тематические группы новостных сюжетов, которые могут помочь университету создать благоприятный имидж и повысить его статус. Успешность вуза является одним из критериев отбора университета среди абитуриентов и их родителей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в качестве рекомендаций при отборе новостного контента, который следует публиковать на официальных сайтах для создания успешного профиля университета. Более того, не у всех высших учебных заведений есть отдельный сайт, который создан специально для определенной аудитории – в нашем случае это абитуриенты и их родители. На официальных сайтах многих вузов есть только отдельная вкладка, которая посвящена целевой аудитории – абитуриентам. Таким образом, исследование может стимулировать вузы создать отдельный подобный сайт для узконаправленной аудитории.

Основными методами, которые были использованы при работе с практическим материалом, являются метод классификации, который помог выделить тематические группы новостных сюжетов, и метод количественной обработки данных, использованный для определения частоты употребления анализируемых в исследовании единиц.

Материалом исследования послужили новостных сюжеты, представленные в разделе НОВОСТИ на сайте Челябинского государственного университета, который был разработан специально для абитуриентов и их родителей в 2023 году.

Исследование университетского дискурса во всех его проявлениях является актуальным в современной отечественной и зарубежной лингвистике. В.В. Максимов, Е.В. Найдён, А.Н. Серебренникова пишут о том, что проблематика университетского дискурса неоднократно рассматривалась современной лингвистикой – интересными для ученых являются ключевые понятия, категории университетского дискурса. Также исследуются смежные дискурсы с университетским, такие как научный, педагогический, межкультурный. Немаловажным для исследования являются аспекты, которые затрагивают коммуникативное поведение участников университетского дискурса, а именно – язык преподавателей и студентов [2]. Н.С. Олизько пишет о том, что университетский дискурс является важнейшим источником информирования студентов и абитуриентов [3]. Более того, Н.С. Олизько подчеркивает важность университетского дискурса как средства привлечения внимания студентов и абитуриентов с целью формирования объективного представления о патриотизме, что в современном мире также является актуальной проблематикой [4].

Информация о запуске сайта «Абитуриент ЧелГУ» была опубликована в социальной сети «ВКонтакте» в группе «Поступай в ЧелГУ» [5], целевой аудиторией которой также являются абитуриенты и их родители (рис. 1).

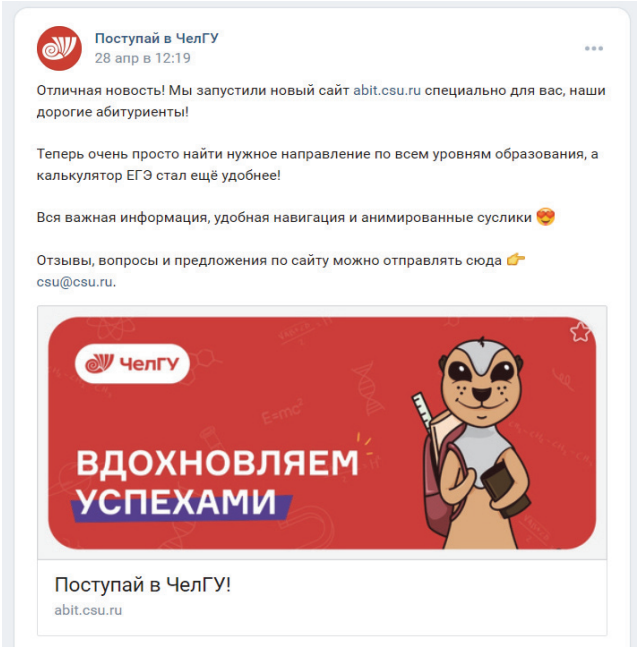



Рис. 1. Новость о запуске сайта для абитуриентов «Абитуриент ЧелГУ»

Сайт был представлен аудитории весной 2023 года и вызывает особый интерес для исследования. При переходе на сайт появляются основные разделы, которые будут полезны абитуриентам и их родителям – программы, которые реализуются в университете в магистратуре, аспирантуре, на бакалавриате и специалитете. Крупным шрифтом сразу привлекает внимание стилистический прием – эллипсис, которое звучит довольно эмоционально: «Вдохновляем успехами». Из контекста мы понимаем, что, поступив в университет, будущего студента ждет успех. Более того, использование экспрессивной лексики – востребованные специальности, ведущие эксперты – подчеркивает правильный выбор вуза абитуриентом (рис. 2).

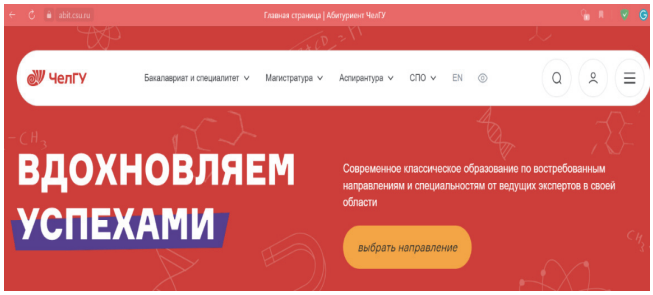



Рис. 2. Главная страница сайта «Абитуриент ЧелГУ»

Далее на сайте следует видео об университете и основная информация, где можно узнать о зачисленных, списках поступающих. Здесь также можно посчитать баллы и понять, на какие специальности есть шансы поступить,




Рис. 3. Сайт Абитуриент ЧелГУ

есть полезные ссылки, включающие такие разделы, как приемная кампания, целевое обучение, платное обучение и информация для лиц с ОВЗ (рис. 3). Стоит обратить внимание на оформление данных элементов сайта. Здесь представлены суслики, которые являются символами университета, так как они живут на территории университета и являются его гордостью. Об этом также сообщалось в анонсе о запуске данного сайта в социальной сети «ВКонтакте».

Далее на сайте представлена информация о направлениях подготовки в университете, где указано количество бюджетных и платных мест, срок и форма обучения.

Следующее, что представлено на сайте, – это новости, которые могут вызвать наибольший интерес у потребителя информации (рис. 4).

Данный раздел представляет наибольший интерес, так как именно в этом разделе представлены основные новостные сюжеты, которые могут заинтересовать и привлечь внимание будущих студентов. Именно эти новости показывают вуз в лучшем свете и раскрывают его сильные стороны.

Также на сайте представлен календарь событий, который помогает абитуриентам получать актуальную информацию о событиях, которые проходят в университете с указанием даты, времени и места. Далее на сайте представлены такие разделы, как помощь в поступлении в университет, студенческая жизнь, отзывы студентов, партнеры вуза, социальные сети и контакты приемной комиссии. Все разделы оформлены в одном стиле с использованием анимированных сусликов, которые разбавляют текстовые файлы.

Перейдем к исследованию тематических особенностей новостных сюжетов, которые представлены на сайте. Они представляют особый интерес, так как раскрывают информацию о событиях, которые проходят в стенах университета и его достижениях. Благодаря им создается определенный имидж университета, и формируется желание у абитуриента поступить в данное высшее учебное заведение. Проанализировав все новостные сюжеты, представленные на сайте, можно разделить их на следующие тематические группы:

– достижения университета;
– текущие события университета;
– приемная кампания;
– будущее университета;
– патриотическое воспитание.

Наиболее частотной является тематическая группа, которая описывает достижения университета (39%). Сюда вошли такие новостные сюжеты, которые описывают спортивные, научные, культурные достижения как сотрудников, так и студентов университета. Сюда же мы отнесли достижения абитуриентов, которые принимали участия в конкурсах и олимпиадах университета.

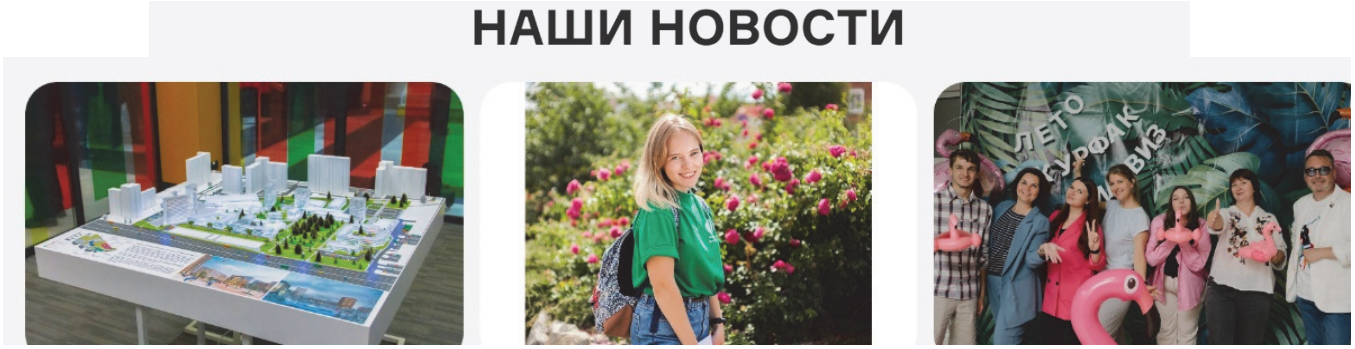



Рис. 4. Сайт Абитуриент ЧелГУ

Так, например, новостной сюжет от 29.06.2023 г. подчеркивает успешность журфака, который выиграл грант на проведение медиапроектов (рис. 5).

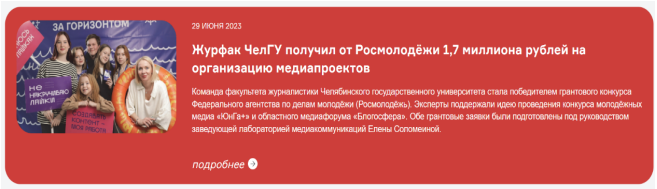



Рис. 5. Журфак ЧелГУ получил от Росмолодёжи 1,7 млн рублей на организацию медиапроектов

Данная тематическая группа оказалась самой частотной, так как указывает на сильные стороны университета – его успешных преподавателей и студентов, а также абитуриентов, которые уже получили шанс стать студентом ЧелГУ, приняв участие и став победителем или призером университетских конкурсов или олимпиад. Такие новости определенно зацепят потенциальную аудиторию и заставят задуматься, что стоит поступать именно в этот университет.

Следующей тематической группой является описание текущих событий университета (24%). В новостных сюжетах этой группы рассказывается о мероприятиях, которые проходят в университете с определенной периодичностью и в которых могут принять участие не только студенты, но и абитуриенты. Одним их таких мероприятий является «Зеленый понедельник», на котором выступают преподаватели университета с разных факультетов и представляют информацию аудитории в доступной форме. Данное мероприятие обычно проходит на улице в ботаническом саду университета, который тоже является гордостью вуза. Также к этой группе отнесли мероприятие, которые было посвящено встрече ректора университета С.В. Таскаева с абитуриентами и их родителями, где они могли задать любые интересующие их вопросы (рис. 6).

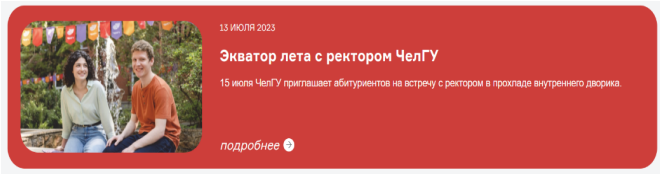



Рис. 6. Экватор лета с ректором ЧелГУ

Данная тематическая группа также является одной из частотных, так как в ней представлены новостные сюжеты, которые рассказывают о мероприятиях, которые проходят в стенах вуза. Они позволяют абитуриентам погрузиться в студенческую жизнь и стать ближе к своей цели. Более того, некоторые из анонсированных мероприятий показывают об открытости ректора и обстановке, которая характерна для данного вуза.

Следующими группами, которые получили примерно одинаковое количественное представительство, являются такие темы, как будущее университета (18%) и приемная кампания (16%). Обе группы также являются важными для формирования положительного образа вуза. Новостные сюжеты, которые описывают будущее университета, раскрывают те направления, цели, к которым стремится университет. Одной их такой целей является открытие университетского кампуса на территории университета (рис. 7).

Тематическая группа, посвященная приемной кампании, не стала наиболее частотной, так как сам сайт посвящен приемной кампании, и каждая отдельная




Рис. 7. ЧелГУ откроет 17 лабораторий и научных центров в межуниверситетском кампусе

его вкладка ориентирована на приемную кампанию. Следовательно, новостные сюжеты, посвященные данной тематике, не такие репрезентативные.

Наименее частотной тематической группой новостных сюжетов, представленных на сайте, является тема патриотического воспитания (3%). Данная тематика довольна актуальна в данный период, и любая государственная организация стремится внести свой вклад. Так, например, была представлена новость о «Военном дневнике», посвященном празднованию Дня Победы (рис. 8).




Рис. 8. «Военный дневник» ЧелГУ вновь увидит свет перед Днём Победы

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам.

Проведя исследование тематических особенностей новостного контента официального сайта «Абитуриент ЧелГУ», мы пришли к выводу, что наиболее частотными являются новостные сюжеты, посвященные таким темам, как достижения университета и текущие события университета. Достижения университета в первую очередь отражают его успешность, а успешность вуза – это один из критериев, на который ориентируются абитуриенты и их родители при выборе места для получения будущей профессии. Следовательно, создателям новостного контента университета стоит обратить внимание, что именно такие новостные сюжеты будут привлекать особое внимание потенциальной аудитории.

Наименее частотными являются такие темы, как будущее университета, приемная кампания и патриотическое воспитание. Однако не стоит недооценивать значимость этих тем, так как все тематические группы в совокупности помогают формировать положительный имидж вуза. Они также привлекают внимание абитуриентов и их родителей.

Более того, стоит отметить, что сайт «Абитуриент ЧелГУ» является относительно новой разработкой Челябинского государственного университета, и новостной контент будет определенно пополняться. Актуально будет провести исследование этого же сайта через определенное время и сопоставить данные относительно тех, которых были получены в данном исследовании.

Перспективой данного исследования также является изучение лексических, грамматических и стилистических особенностей новостного контента университетского дискурса с целью выявления наилучших и успешных способов привлечения внимания потребителей новостного контента университетского дискурса.

Библиографический список

1. Абитуриент ЧелГУ. Available at: https://abit.csu.ru/
2. Максимов Е.В., Найдён А.Н., Серебренникова В.В. Концептуальное ядро университетского дискурса. Известия Томского политехнического университета. 2010; Т. 317, № 6: 199–203.
3. Олизько Н.С. Университетский массмедийный дискурс. Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы XI Международной научной конференции. Челябинск, 2022: 87–89.
4. Олизько Н.С. Университетский медиадискурс как средство патриотического воспитания молодежи. Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2023; Т. 2, № 3 (7): 111–115.
5. Поступай в ЧелГУ. Available at: https://vk.com/dod_csu

References

1. *Abiturient ChelGU*. Available at: https://abit.csu.ru/
2. Maksimov E.V., Najden A.N., Serebrennikova V.V. Konceptual'noe yadro universitetskogo diskursa. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2010; T. 317, № 6: 199-203.
3. Oliz'ko N.S. Universitetskij massmedijnyj diskurs. *Slovo, vyskazyvanie, tekst v kognitivnom, pragmaticheskom i kul'turologicheskom aspektah:* materialy XI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2022: 87-89.
4. Oliz'ko N.S. Universitetskij mediadiskurs kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya molodezhi. *Virtual'naya kommunikaciya i social'nye seti*. 2023; T. 2, № 3 (7): 111-115.
5. *Postupaj v ChelGU*. Available at: https://vk.com/dod_csu

*Статья поступила в редакцию 03.08.23*

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-276-278

***Sanyarova R.R.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: Ramilya1612@yandex.ru*
***Batirov A.B.,*** *MA student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: akibatyrov@gmail.com*

**WORLD VIEW OF BASHKIRS AND TURKMEN AND THEIR REFLECTION IN THE CONCEPT OF "LABOR".** The research faces a task to consider concepts of the word "labor" in the Bashkir and Turkmen languages and how this word reflects the worldview, the mentality of peoples. The relevance of the study is due to the fact that a detailed analysis of the meanings of the term, understanding how it is used in the languages of different peoples, will help to understand the essence of people, their attitude to life and inner philosophy. Understanding the concept of "labor" in languages will help to better understand the attitude of people to the craft, to physical labor and to work. The study of metaphors will demonstrate how the term "work" is used in everyday life and what proverbs and sayings about work teach. The purpose of the work is to compare the concept of "labor" in the Bashkir and Turkmen languages, to find common ground in relation to the craft. The researchers study works that explain what a concept is, consider different opinions of authors on this issue, determine what words display the notion of labor in the Bashkir and Turkmen languages, give examples, and compare them to identify whether there is a common understanding of them.

*Key words:* **concept, work, Bashkir language, Turkmen language**

***Р.Р. Саньярова,*** *канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: Ramilya1612@yandex.ru*
***А.Б. Батыров,*** *магистрант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: akibatyrov@gmail.com*

# МИРОВОЗЗРЕНИЕ БАШКИР И ТУРКМЕН И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В КОНЦЕПТЕ «ТРУД»

Башкирский и туркменский народы имеют многовековую историю отношений. Люди часто мигрировали к соседям, обучались друг у друга, вместе несли службу в армии, образовывали семьи, вели торговые и дипломатические отношения. Поэтому между ними богатая общая история, есть точки соприкосновения в культуре, в традициях, а главное – в мировоззрении. Чтобы доказать, что туркмены и башкиры имеют больше общего, чем различий, мы стремимся узнать историю их отношений, как именно они общаются друг с другом, почему отношения между ними растут и крепнут, как туркмены и башкиры понимают друг друга. Понимание концепта слова «труд» в башкирском и туркменском языках поможет узнать, как люди относятся к ремеслу, к работе. Ведь именно в этом отражается мировоззрение людей, многое даёт понять и о характере общества, благородстве и чести, а также определяет вектор развития дипломатических отношений.

*Ключевые слова:* **концепт, труд, башкирский язык, туркменский язык**

Актуальность исследования обусловлена тем, что подробный анализ значений термина, понимание, как его используют в языках разных народов, поможет понять сущность людей, их отношение к жизни и внутреннюю философию. Понимание концепта «труд» в языках поможет лучше узнать отношение людей к ремеслу, к физическому труду и работе. Изучение метафор продемонстрирует, как термин «труд» используется в повседневной жизни, чему учат пословицы, поговорки о труде. Цель работы заключается в том, чтобы сравнить концепт «труд» в башкирском и туркменском языках, найти общие точки соприкосновения в отношении к ремеслу. Для решения заданной цели перед нами стоят следующие задачи: изучить литературу, которая объясняла бы, что есть концепт, рассмотреть разные мнения авторов по данному вопросу, определить, какими словами отображается «труд» в башкирском и туркменском языках, привести примеры, а также сравнить их, выявить, есть ли общее понимание и в чём оно заключается.

В исследовании мы проанализировали, как мировоззрение башкирского и туркменского народов отражается в концепте «труд». Мы считаем данное исследование достаточно перспективным, поскольку взаимоотношения туркмен и башкир имеют будущее на международной арене. Научная новизна исследования заключается в том, что изучению понятия «концепт» посвящено множество научных трудов, однако именно концепту слова «труд» мало. Более того, данный вопрос редко исследуется в башкирском и туркменском языках. А ведь практическая значимость исследования важна, поскольку помогает найти общее между народами, в их культуре и отношении к жизни, способствует выстраиванию дипломатических и межличностных отношений. Возможно, наше исследование покажется перспективным для дальнейшего изучения темы другими авторами.

Прежде всего, считаем необходимым определить, что есть концепт. Термин «концепт» подразумевает под собой идею и смысл понятия, как оно воспринимается в разных языках мира. И, следовательно, отвечает на вопрос, как то или иное слово понимается разными народами. Это важно, поскольку отображает менталитет людей, показывает отношение к миру. Концепт – это не что иное, как единица сознания народа, культурная информация, которая заложена в слове. Поэтому, употребляя одно и то же слово, но в разных языках, можно получить совершенно разные смыслы. Несмотря на то, что буквальный перевод термина может показаться, на первый взгляд, идентичным. Иными словами, смысл того или иного понятия может кардинально отличаться в зависимости от того, на каком языке произносится слово, а также несёт весомую культурную информацию о людях, которые на данном языке говорят.

Каждый исследователь характеризует «концепт» по-разному, но у всех позиций есть точки соприкосновения. По мнению Т.В. Сухановой, есть всего лишь три основных подхода к изучению контекста. Все они определяют концепт как связь между словами и действительностью [1, с. 2]. Н.Н. Гончарова полагает, что концепт – это не что иное, как итог смыслообразования, понимание терминов и слов зависит от каждого человека, от социума. Концепт может меняться, всё зависит от развития общества, от приобретённого народом опыта, от знаний [2, с. 233]. Для нашего исследования главное то, что в терминах заложены представления, культура мира, мировоззрения народов. И благодаря пониманию значения тех или иных слов мы можем лучше понять мысли и идеи тех, кто сильно от нас отличается. Как считает И.С. Шулятиков, концепт – это «единица коллективного сознания, отправляющая к высшим духовным ценностям, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [3, с. 101]. К аналогичному выводу пришла Т.В. Суханова, заключив, что в современной когнитивной лингвистике концепт включает в себя смысл, содержание и оценку какого-либо объекта. А также концепт помогает понять культуру, традиции и индивидуальность представителей народа [4, с. 4]. Мы также согласны с мнением Ж.Б. Абильдиновой и Б.Н. Карпец, которые считают, что концепт отражает мир и позволяет сформировать картину менталитета народа [5, с. 276].

Под словом «труд» принято считать действия, которые непременно имеют характер тяжёлого физического труда, манипуляции, требующие больших моральных и физических затрат. Кроме того, «труд» также подразумевает под собой муки душевные, муки совести, кризис идей [6, с. 208]. Иными словами, слово «труд» связано не только с большими физическими нагрузками, но и с духовной жизнью человека, с преодолением моральных и душевных невзгод. Благодаря труду человек облагораживает свою жизнь, улучшает её качество, творит новые вещи и изменяет реальность, делает жизнь более удобной и комфортной. Термин «труд» подразумевает под собой упорство, трудолюбие, желание развиваться, менять мир к лучшему и ассоциируется лишь с положительными качествами, которые есть в человеке.

Л.А. Иткулова, изучая правовые идеи башкир и их мировоззрение, определила, что башкирский народ отличается от иных добротой, мягкостью характера, гуманизмом, взаимопомощью, чрезвычайно высоким уровнем гостеприимства, когда во главе стола всегда гость и ему достаётся всё самое лучшее [7, с. 2]. Все эти качества неразрывно связаны с трудом, с почтительным отношением к физическому труду и необходимостью постоянно работать, находиться в движении.

Многовековая история башкир, связь башкирского народа с Россией, обучение детей в школах вместе с русскоязычными детьми показывают, что дети из числа башкир обучались ремеслу, умножали богатства пчеловодства в России, учились хозяйству, земледелию. По оценке З.Х. Шафикова, башкиры учили русских доброте, а сами вели себя воспитанно, дружелюбно, учили благодарному отношению к земле, сельскому хозяйству, пчеловодству, поддерживали привычку к физическому труду [8, с. 5]. Всё это важно понимать для нашего исследования, поскольку мы заключили, что любой концепт напрямую зависит от философии людей. Исходя из анализа мировоззрения башкир и их отношения к труду, можно сделать вывод, что любая работа всегда была и будет в почёте у башкир, они с благодарностью относятся к любому ремеслу, не привыкли лениться и живут в гармонии с природой.

Т.М. Аюпов считает, что туркменский и башкирский народы объединяют схожести в языке за счёт тесных взаимоотношений и смешения культур. Между ними практиковались межнациональные браки, что вполне естественно из-за миграции народов [9, с. 74]. Отношения между туркменами и башкирами крепли благодаря совместной военной службе. Они должны были найти общий язык, чтобы жить в гармонии, работать и налаживать отношения. Из этого следует вывод, что языки народов переплетались друг с другом, заимствовали всё самое лучшее из культуры соседей.

Термин «труд» в башкирском языке представлен в нескольких словах, главные из которых – хеҙмәт, эш, көс. Определим, в чём их различия. Хеҙмәт – это слово, с помощью которого можно продемонстрировать деятельность человека, как люди меняют окружающий мир, создают что-то новое, как физические, так и интеллектуальные продукты, творческие проекты [10]. Когда хотят сказать о труде, то используют «хеҙмәт». Данное слово включает в себя концепты «службы в армии». Представим примеры употребления слова:

1. Хөрмәтле һуғыш һәм хеҙмәт ветерандары (уважаемые ветераны войны и труда).
2. Хеҙмәт өлкәһенең киләсәге (будущее сферы труда).
3. Хеҙмәт тураһында (о труде).
4. Әлиәнең әсәһе мәктәптә хеҙмәт итә (мама Алии трудится в школе).
5. Хеҙмәт министрлығы (министерство труда).
6. Йәштәрҙең хеҙмәт һәм социальгарантиялары шарттары (условия труда и социальной гарантии молодёжи).

Слово также используется для обозначения устойчивых выражений:

1. Хеҙмәтенә күрә хөрмәте (по труду и честь).
2. Хеҙмәт кешене байыта (труд делает человека богатым).
3. Яҡшы итеп хеҙмәт итеү – иң яҡшы сифат (трудолюбие – самое лучшее качество).

Можно сделать вывод, что «хеҙмәт» – наиболее распространённое слово для отображения «труда». Но тогда встаёт вопрос, чем оно отличается от термина «эш»? «Хеҙмәт» и «эш», на первый взгляд, могут показаться словами синонимами, но на самом деле это не так. «Эш» в башкирском языке используется чаще всего в отношении ремесла. То есть для обозначения должности, рабочего процесса, документов, наименования профессии, чтобы отобразить трудолюбие человека и не только. Например:

1. Кем эшләмәй – шул ашамай! (кто не трудится, тот не ест!).
2. Сәлимәнең ағаһы эшһеҙ бер көн дә ултырмай (брат Салимы ни дня не сидит без труда).
3. Эшләп йәшәүе рәхәт! (жить и трудиться – здорово!).

«Эш» используется в устойчивых выражениях:

1. Кеше эше менән, ағас емеше менән (дерево славится плодами, а человек – делами).
2. Башланған эш – бөткән эш (начатая работа – законченная работа, доделай до конца, раз начал).
3. Тешең барҙа ашап ҡал, көсөң барҙа эшләп ҡал (ешь, пока рот свеж, трудись, пока сила есть).
4. Эшләһең – тир сыға, тир менән сир сыға (человек от лени болеет, а от труда здоровеет);
5. Эшкә русского оҫта, һүҙгә ҡыҫҡа (больше дела, меньше слов).

Касательно термина «көс» хочется отметить, что он используется намного реже вышеупомянутых, поскольку подразумевает под собой духовную силу, упорство, энергию, отображает степень тяжести, с которой было совершено дело. К примеру:

Ул күп томлыҡты әҙерләүгә байтаҡ көс һалды (в подготовку многотомника был вложен большой его труд).

Мы видим, что башкиры относятся к труду с почётом, часто употребляют слова со значением «труд» в метафорах и устойчивых выражениях. В научных трудах, например, в «Букваре для башкир» В.В. Катаринского, сказано, что пословицы и поговорки о труде на башкирском языке рассказывают о терпении, трудолюбии, о важности физического и умственного труда. Это способствует формированию ценностного отношения к труду, стало основой воспитания детей. Так, обучая подрастающее поколение русскому языку, было обнаружено, что оба народа воспринимают «труд» одинаково. Поэтому не возникало недопонимания. Так, изучая русский язык, но и сохраняя традиции башкирского языка, появлялось чувство родства у народов на основе общих идей [11, с. 377]. Однако стоит учитывать, что пословицы и поговорки сложно интерпретировать с одного языка на другой [12, с. 1]. Это устойчивые выражения, которые при переводе на другой язык могут менять исходный смысл. Мы привели в пример фразу башланған эш – бөткән эш, что буквально переводится как начатая работа – законченная работа. Но если сделать перевод более благозвучным, чтобы точнее передать смысл, то получится – доделай до конца, раз начал. Когда возникают подобные сложности, переводчики обращаются за помощью к паремиям. По характеристике Л.Б. Кацюба, паремия – это высказывание, которое относится к пословице, краткое устойчивое выражение, отражающее обобщённую ситуацию [13, с. 67]. Поэтому упомянутый нами пример можно перевести как «доделай до конца, раз начал». В паремиях отражена вся жизнь народов, и по ним характеризуются люди.

Туркмены и башкиры имеют многовековую общую историю, основанную на дружелюбных отношениях в сферах культуры, экономики. Т.М. Аюпов считает, что многовековое взаимодействие этносов могло на протяжении всей истории меняться, усиливаться и ослабевать, но никогда не было разорвано [14, с. 76]. Отношения между двумя народами крепли и росли много веков, но особенно активное развитие получили после вхождения туркмен в состав России. Опыт межкультурных коммуникаций в советский период показывает, что была исполнена особая роль татаро-башкирской диаспоры в ликвидации безграмотности по всей Средней Азии [15, с. 17]. Башкиры приезжали в Туркмению и занимали должности учителей, наставников, преподавателей в женских учебных заведениях. До Великой Отечественной войны многие башкиры жили на территории Туркменистана и приезжали после войны обратно, чтобы жить там, продолжать работать и заводить семьи. Совместное обучение продолжает практиковаться и по сей день. В Башкортостане в настоящий момент туркмены учатся в вузах Башкортостана. По мнению руководителя Туркменского национально-культурного центра РБ «Единство» Сапармурата Шангалиева, туркмены наиболее часто выбирают Башкортостан для обучения, поскольку легко проходит адаптация к культуре. Есть схожести в языке, религиозных обычаях, традициях, общее отношение к жизни и к миру. Более того, адаптироваться легко именно за счёт того, что туркмены живут в Башкортостане достаточно долго, многие ни одно поколение детей растят в республике, работают и не планируют переезжать [16].

Исследователь Н.Х. Хайытмурадов, изучая туркменские принципы мира и доверия, определил, что миролюбивость – основное, самое главное качество туркмен к которому они стремятся [17, с. 262]. Для них характерны терпеливость, дружба, уважительное отношение к соседям, верность близким и друзьям, гуманизм. Они считают, что всегда нужно идти на примирение, необходимо находить общие ценности с другими народами, а не враждовать. Ведь мирные взаимоотношения намного лучше, чем вражда и война. Таким образом, мы видим, что у башкир и туркмен много общего. Они воспевают добродетель, труд, уважительно относятся к окружающим людям и стремятся к гармоничному сосуществованию. Издревле труд у туркмен был в почёте и остаётся таковым до сих пор. Они так же, как и башкиры, привыкли к тяжёлой работе, занимаясь земледелием и скотоводством [18, с. 19]. Сложные климатические условия подразумевали постоянный, тяжёлый физический труд. Более того, труд и работа не просто находятся в почёте, они считаются священным долгом человека, то, без чего человек не является таковым. Поскольку это священная обязанность, то трудолюбие – это неотъемлемое качество народа, то, с чем туркмены рождаются, их воспитывают в благодарном отношении к работе и любому ремеслу, которое приносит пользу и делает человека более воспитанным, умным и трудолюбивым.

Для обозначения слова «труд» в туркменском языке используется «iş». К примеру: Haýsy iş hakykatdan kanagatlandyrýar? (какой труд приносит истинное удовлетворение?).

Но также слово «iş» используется для обозначения должности, работы человека:

1. Iş dolandyryjy (администратор).
2. Iş topary (рабочая группа).
3. Iş dolandyryjylyk (бизнес-процесс).

Иными словами, «iş» – это универсальный способ обозначить как дело, которым занимается человек, так и должность, трудовую функцию. Также с помощью данного слова можно отразить действие. Например:

1. işimden istifa ettim (я уволился с работы).
2. Işe gidiyorum (я еду на работу).
3. Iş arıyorum (я ищу работу).

Для того чтобы лучше понять, как именно в туркменском языке отображено слово «труд», какое к нему отношение, мы рассмотрим несколькометафор:

1. Işläň, näçe kyn bolsa-da, Bereket, bu siziň hazynadyr (работу, как бы ни была трудна, благослови, она – твоя).
2. Başgalar üçin işlemek siziň öwrenişiňizdir (работа на других – твоё ученье).
3. Gutarylmadyk işde ýylanlar oturdylar (в начатом деле змеи засели).
4. Güýjüňizi gaýgyrmaň, işläň we aglamaň. Adamlar üçin iş iň gowy lukman (сил не жалей, работай и не плачь. Для нас, людей, работа – лучший врач).

Мы можем сделать о том, кто концепт «труд» в башкирском и туркменском языках имеет множество схожих черт. Труд в общем понимании ассоциируется в двух языках с работой, с полезной умственной или физической деятельностью, с целенаправленными действиями, которые затрачивают много усилий телесных и душевных. Труд должен дает полезные результаты для общества и окружающего мира. Одинаково ценным считается как интеллектуальный труд, так и физический. Это объясняется культурой и обычаями народов [19, с. 169]. Поскольку башкиры придерживались кочевого образа жизни, им всегда приходилось находиться в движении, ухаживать за скотом, переезжать с места на место. Оседлый образ жизни был не для них, а для частых перемещений требовалась большая работа умственного и физического характеров. Поэтому труд у башкир в почёте, так как многие башкиры продолжают жить в деревнях. Для туркмен же труд – это обязательная составляющая представителя народа, это достоинство туркмен, долг, который человек обязательно должен исполнять. Общим в отношении к труду является тот факт, что при занятии полезным делом, ремеслом человек формирует себя, свой характер, становится лучше как личность. О человеке судят, исходя из его отношения к «труду». Если человек ленивый, это о нём очень многое говорит, в том числе о его моральных и нравственных ориентирах. Лень не в почёте. Ценится трудолюбие, которое подразумевает под собой взаимопомощь, товарищество и терпение.

Мы считаем, что в полной мере достигли цели: изучили мировоззрения народов, обозначили, что есть «концепт» на основе различных мнений исследователей. Мы выполнили все поставленные перед нами задачи и пришли к выводу,

что «труд» в башкирском и туркменском языках говорит о менталитете следующее:

1. Труд – это в первую очередь занятие, ремесло и деятельность человека. Это информация о том, чем занимаются люди в обществе.

2. Труд отражает характер человека. Если он трудолюбив, то о нём складывается впечатление как об усердном, воспитанном человеке. Если же наоборот, то такой человек считается несерьёзным, ленивым, безответственным.

3. Труд помогает создавать полезные для общества вещи, которые облегчают жизнь, делают мир лучше, развивает его. Труд – это антипод легкомыслия, лени, развлечений.

4. У башкир труд всегда в почёте, люди издавна не привыкли сидеть на месте, они находятся в постоянном движении, а это требует немалых физических нагрузок.

5. Для туркмен труд – это образ жизни людей, неотъемлемая характеристика народа. Как и у башкир, труд всегда в почёте, с малых лет.

Таким образом, отношение народов к труду очень схожее, поскольку башкиры мигрировали в Среднюю Азию и до сих пор находятся в добрососедских отношениях с туркменами. Без одинакового доброжелательного отношения к труду они не смогли бы жить в гармонии, работать и выстраивать дружеские и родственные связи друг с другом.

Библиографический список


1. Суханова Т.В. Концепт как основное понятие современной когнитивной лингвистики. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2008; № 4.
2. Гончарова Н.Н. Концепт – основная единица языковых картин мира. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки.* 2013; № 1. Available at:
3. Шулятиков И.С. Термин «Концепт» в современной лингвистике. *Вестник ВятГУ*. 2015; № 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/termin-kontsept-v-sovremennoy-lingvistike-1
4. Суханова Т.В. Концепт как основное понятие современной когнитивной лингвистики. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2008; № 4.
5. Абильдинова Ж.Б. Концепт как лингвокогнитивное понятие. *Молодой ученый*. 2021; № 12 (354): 272–276.
6. Слюсарев В.В., Хусяинов Т.М. Культурно-антропологическое значение концепта "труд" (на материалах лексем славянских языков). *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология.* 2018; № 3.
7. Иткулова Л.А. Правовые идеи в башкирской культуре: мировоззренческий аспект. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 20.
8. Шафикова З.Х. Из истории возникновения и развития профессионального образования башкир в XVIII–XIX вв. *Вестник Башкирского университета*. 2010; № 2.
9. Аюпов Т.М. Эволюция башкиро-туркменского этнокультурного взаимодействия от Средневековья до наших дней. *Известия АлтГУ. Исторические науки и археология.* 2022; № 2 (112).
10. *Glosbe. Русско-башкирский словарь*. Available at: https://glosbe.com/ru/ba/труд
11. Файзуллина Л.Р. О трудовом воспитании детей в «Букваре для башкир» В.В. Катаринского. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-2.
12. Надршина Ф.А. Башкирские пословицы и поговорки в записях С.Г. Рыбакова. *Проблемы востоковедения*. 2009; № 3 (45).
13. Кацюба Л.Б. Определение паремии (лингвистический аспект дефиниции). *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. 2013; № 1.
14. Аюпов Т.М. Эволюция башкиро-туркменского этнокультурного взаимодействия от средневековья до наших дней. *Известия АлтГУ*. 2020; № 2 (112).
15. Аюпов Т.М. Башкиры в туркменистане: опыт межкультурных коммуникаций в советский период. *Известия АлтГУ*. 2020; № 3 (113).
16. Юсупова Г. По характеру туркмены и башкиры схожи... *Вечерняя Уфа*. Available at: http://vechufa.ru/public/print:page,1,22395-po-harakteru-turkmeny-i-bashkiry-shozhi.html
17. Хайытмурадов Н.Х. Туркменские принципы мира и доверия. *Молодой ученый*. 2023; № 15 (462): 262–264.
18. Аминов И.И. Социально-экономический строй туркмен в доколониальный период. *Вестник Московского университета МВД России*. 2015; № 12.
19. Шакурова Ф.А. Социальные ценности в башкирском обществе второй половины XVI–XVIII вв. *Челябинский гуманитарий*. 2010; № 1 (10).


References


1. Suhanova T.V. Koncept kak osnovnoe ponyatie sovremennoj kognitivnoj lingvistiki. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2008; № 4.
2. Goncharova N.N. Koncept – osnovnaya edinica yazykovyh kartin mira. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2013; № 1. Available at:
3. Shulyatikov I.S. Termin «Koncept» v sovremennoj lingvistike. *Vestnik VyatGU*. 2015; № 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/termin-kontsept-v-sovremennoy-lingvistike-1
4. Suhanova T.V. Koncept kak osnovnoe ponyatie sovremennoj kognitivnoj lingvistiki. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2008; № 4.
5. Abil'dinova Zh.B. Koncept kak lingvokognitivnoe ponyatie. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 12 (354): 272-276.
6. Slyusarev V.V., Husyainov T.M. Kul'turno-antropologicheskoe znachenie koncepta "trud" (na materialah leksem slavyanskih yazykov). *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya.* 2018; № 3.
7. Itkulova L.A. Pravovye idei v bashkirskoj kul'ture: mirovozzrencheskij aspekt. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 20.
8. Shafikova Z.H. Iz istorii vozniknoveniya i razvitiya professional'nogo obrazovaniya bashkir v XVIII-XIX vv. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2010; № 2.
9. Ayupov T.M. `Evolyuciya bashkiro-turkmenskogo `etnokul'turnogo vzaimodejstviya ot Srednevekov'ya do nashih dnej. *Izvestiya AltGU. Istoricheskie nauki i arheologiya.* 2022; № 2 (112).
10. *Glosbe. Russko-bashkirskij slovar'*. Available at: https://glosbe.com/ru/ba/trud
11. Fajzullina L.R. O trudovom vospitanii detej v "Bukvare dlya bashkir" V.V. Katarinskogo. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-2.
12. Nadrshina F.A. Bashkirskie poslovicy i pogovorki v zapisyah S.G. Rybakova. *Problemy vostokovedeniya*. 2009; № 3 (45).
13. Kacyuba L.B. Opredelenie paremii (lingvisticheskij aspekt definicii). *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. 2013; № 1.
14. Ayupov T.M. `Evolyuciya bashkiro-turkmenskogo `etnokul'turnogo vzaimodejstviya ot srednevekov'ya do nashih dnej. *Izvestiya AltGU*. 2020; № 2 (112).
15. Ayupov T.M. Bashkiry v turkmenistane: opyt mezhkul'turnyh kommunikacij v sovetskij period. *Izvestiya AltGU*. 2020; № 3 (113).
16. Yusupova G. Po harakteru turkmeny i bashkiry shozhi... *Vechernyaya Ufa*. Available at: http://vechufa.ru/public/print:page,1,22395-po-harakteru-turkmeny-i-bashkiry-shozhi.html
17. Hajytmuradov N.H. Turkmenskie principy mira i doveriya. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 15 (462): 262-264.
18. Aminov I.I. Social'no-`ekonomicheskij stroj turkmen v dokolonial'nyj period. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2015; № 12.
19. Shakurova F.A. Social'nye cennosti v bashkirskom obschestve vtoroj poloviny XVI-XVIII vv. *Chelyabinskij gumanitarij*. 2010; № 1 (10).


*Статья поступила в редакцию 16.08.23*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-278-281

***Terentyeva E.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow State Humanitarian and Economics University (Moscow, Russia),*
*E-mail: terenteva@mggeu.ru*
***Pavlova E.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (Moscow, Russia),*
*E-mail: pavlova-eb@rudn.ru*

**ENVIRONMENTAL INTERNET MEMES AS A MEANS OF REPRESENTING LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF A MODERN NATIVE RUSSIAN SPEAKER.** Using the example of Russian-language Internet memes on environmental issues, the paper shows that the processes of their creation and interpretation are based on such cognitive categories of linguistic consciousness as symbols, cultural codes, and stereotypes. The paper characterizes main perceptions, knowledge, intentions of Russian language and culture bearers related to environmental issues and objectified in verbal and visual components of Internet memes. The authors describe multilevel language means that objectify the basic cognitive categories of linguistic consciousness. The paper establishes that terminological units, relative adjectives, imperatives, parcellation, and stylistic techniques of language play prevail in the memes analyzed. It concludes that the Internet memes of environmental topics are one of the means of representing the linguistic consciousness of a modern native Russian speaker.

*Key words:* **linguistic consciousness, Internet meme, Russian, environmental issues**

***Е.В. Терентьева,*** *д-р филол. наук, доц., Московский государственный гуманитарно-экономический университет, г. Москва,*
*E-mail: terenteva@mggeu.ru*
***Е.Б. Павлова,*** *канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва,*
*E-mail: pavlova-eb@rudn.ru*

# ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО НОСИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье на материале русскоязычных интернет-мемов, объединенных экологической проблематикой, показано, что в основе процессов их создания и интерпретации лежат такие когнитивные категории языкового сознания, как символы, культурные коды и стереотипы. В работе охарактеризованы основные представления, знания, интенции носителей русского языка и культуры, связанные с вопросами экологии и нашедшие объективацию в вербально-визуальных компонентах интернет-мемов. Авторами описаны разноуровневые языковые средства, объективирующие базовые когнитивные категории языкового сознания. Установлено, что доминируют терминологические единицы, относительные прилагательные, императивы, парцеллированные синтаксические конструкции, стилистические приемы языковой игры. Сделан вывод о том, интернет-мемы экологической тематики являются одним из способов репрезентации языкового сознания современного носителя русского языка.

*Ключевые слова:* **языковое сознание, интернет-мем, русский язык, экологическая проблематика**

Изучению феномена языкового сознания посвящена обширная лингвистическая литература [1; 2; 3]. В настоящей работе мы будем опираться на точку зрения Е.Ф. Тарасова, согласно которой языковое сознание – это «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителей культуры об объектах реального мира» [4, с. 4].

Элементом культуры является и интернет-мем. Как известно, английский эволюционный биолог Р. Докинз толковал понятие мема в качестве некоего репликатора единиц информации применительно к культурным эволюционным процессам [5, с. 206]. Впоследствии данная концепция, экстраполирующая принципы генетики на анализ информационных процессов, была подвергнута критике, однако изучение мемов не утратило своей актуальности, а сам феномен мема получил множество научных интерпретаций. Мы соглашаемся с теми учеными, которые рассматривают мем как «часть культуры, чаще шутку, которая подвергается репликации, получает широкое распространение благодаря онлайн-коммуникации» [6, с. 122].

В современном цифровом информационном пространстве интернет-мемы являются одним из способов репрезентации языкового сознания представителей разных культур. Мемы постепенно становятся идентифицирующим культурным кодом, транслятором общественно значимых идей, идеологической позиции, что позволяет рассматривать эти тексты как инструменты в различных типах коммуникации [7, с. 30]. Экологическая коммуникация, специфической чертой которой является быстрый отклик на острые социальные вызовы, активно функционирует в формате интернет-мемов. Вместе с тем экологические интернет-мемы, за исключением отдельных публикаций (см., например, [8]), не получили еще полного научного описания Сказанное определило актуальность проведенного исследования.

Научная новизна работы состоит в изучении экологических интернет-мемов как способов репрезентации языкового сознания носителей русского языка. Полученные результаты вносят вклад в развитие основных положений экологической лингвистики, интернет-лингвистики, когнитивной лингвистики, теории и истории медиа, что определяет теоретическую значимость исследования. Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов и иллюстративного материала в спецкурсах по теории экологического дискурса, лингвокультурологии, дискурсивной и когнитивной лингвистике, а также при создании рекомендаций для разработки инструментов PR-технологий в области экологического просвещения.

Цель настоящего исследования заключается в установлении когнитивных категорий языкового сознания, лежащих в основе процессов создания и интерпретации экологических интернет-мемов.

Для достижения обозначенных целей был определен комплекс задач: охарактеризовать основные представления, знания, интенции носителей русского языка и культуры, связанные с вопросами экологии и нашедшие объективацию в вербально-визуальных компонентах интернет-мемов, выявить, какие символы, культурные коды и стереотипы находят отражение в процессах создания и декодирования экологических интернет-мемов, описать языковые средства объективации категорий языкового сознания.

Материалом исследования стал корпус русскоязычных интернет-мемов на тему экологии. Источником для отбора материала послужили такие ресурсы, как популярная соцсеть «ВКонтакте», сайт «Пикабу», ресурс «Мемепедия».

**Объективизация экологических знаний и интенций в визуально-вербальном комплексе интернет-мема**

Русскоязычные интернет-мемы экологической тематики передают общечеловеческие ценности, объективированные представления, знания, интенции носителей русского языка и культуры, связанные с вопросами экологии.

Проиллюстрируем объективизацию экологических знаний и интенций в визуально-вербальном комплексе интернет-мема на некоторых типовых примерах. Так, визуальный ряд вирусного мема «Нельзя просто так взять и…» представляет собой кадр из первой части трилогии «Властелин Колец» с персонажем Шона Бина – Боромиром. Внимание аудитории к экологической проблематике привлекается с помощью популярного шаблона и устойчивой первой фразы «Нельзя просто так взять и…», имеющих ироническое фоновое значение, характерное для всех вариаций мемов, созданных на основе данного шаблона. Осмысление действительности в экологическом ракурсе объективируется во второй части вербального компонента мема. В меме на рис. 1.1 актуализируется отрицание бытующего у носителей русского языка стереотипного представления об экологии как о «состоянии окружающей среды». Вторая часть вербального компонента мема на рис. 1.2 содержит прагматический посыл, нацеленный на преодоление привычки россиян не разделять бытовой мусор.

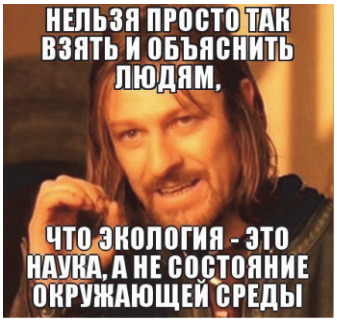



Рис. 1.1 Мем «Нельзя просто так взять и …»

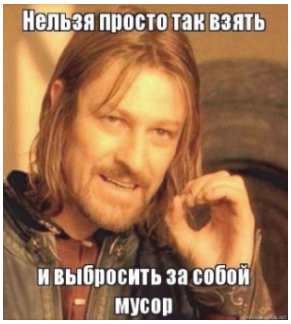



Рис. 1.2 Мем «Нельзя просто так взять и…»

Рассмотрим еще один пример интернет-мема, который транслирует требования экологичного поведения на природе (рис. 2, мем «Медведь в кустах»). Анималистическая картинка, зеленый фон популярного визуального шаблона ассоциативно согласуются с экологической проблематикой при том, что первоначальные версии этого мема от нее весьма далеки. Закрепляет экологический посыл мема вербальный компонент – реплика узнаваемого юмористически окрашенного персонажа, представляющая собой прямой императив.




Рис. 2. Мем «Медведь в кустах»

**Культурные коды, символы, стереотипы как когнитивные категории языкового сознания, объективированные в русскоязычных экологических интернет-мемах**

Наблюдения над экологическими интернет-мемами показали, что в основе процессов их создания и интерпретации лежат такие когнитивные категории языкового сознания, как культурные коды, символы, стереотипы. Наше утверждение проиллюстрируем на примере широко известного мема «Светящийся мозг». Обязательным элементом визуального шаблона этого мема являются последовательно расположенные изображения светящегося и расширяющегося мозга человека. Как видно на рис. 3, визуальный шаблон экологического мема дополняется изображениями стаканов (одноразового, компостируемого, многоразового) с соответствующими подписями, а также изображением человека, обходящегося без стакана. Светящийся мозг в меме выступает символом экологического сознания. Логика развертывания визуального ряда мема такова: иерархия от маленького мозга к огромному и светящемуся обозначает движение от худшего к лучшему: от отсутствия экологического сознания до высшей степени его проявления, которая иронически представлена изображением человека, обходящегося совсем без стакана, и ассоциируется с известным автостереотипом о находчивости, смекалке россиян.




Рис. 3. Мем «Светящийся мозг»

Еще одним примером интернет-мема, в котором актуализируются стереотипные представления о россиянах, является мем с условным названием «Хранитель природы». Шаблоном этого мема стала опубликованная на обложке итальянского журнала Intelligence in Lifestyle Magazine фотография, на которой изображен А. Шварценеггер в окружении диких зверей (рис. 4). Вербальный компонент мема отсылает к стереотипным представлениям о лености россиян. В фокусе осмеяния оказывается безделье, оправданное заботой о природе.




Рис. 4. Мем «Хранитель природы»

Известно, что культурные коды формируются на базе прецедентных феноменов, в роли которых могут выступать тексты, визуальные образы, укоренившиеся в определенном культурном пространстве. Они выполняют функцию эталона культуры, выступают символом какой-либо ситуации, явления [9, с. 170–171]. Так, символом природы для носителей русской культуры, безусловно, является картина И. Шишкина «Утро в сосновом лесу», сюжет которой еще в начале прошлого века попал на обертку конфет «Мишка косолапый». Широко известное изображение обертки конфет «Мишка косолапый» и ассоциативно связанное с ним изображение обертки конфет «Ну-ка, отними!» в качестве прецедентных феноменов стали основами для визуальных шаблонов экологических мемов «Мешки в лесу» (рис. 5) и «Ну-ка, посади!» (рис. 6). Смысл визуального ряда легко декодируется носителями русской культуры, что позволяет авторам включить в вербальный ряд мема элемент языковой игры. Как видно на рис. 5, классическое изображение обертки в визуальном шаблоне мема трансформируется: силуэты мишек заменяются на мусорные мешки, появляется изображение вороны, обязательного атрибута свалок, а также пластиковых пакетов и разбросанного мусора. Вербальный компонент строится на приеме языковой игры: в названии конфет лексема «мишки» заменяется на созвучную «мешки», что придает ироничное звучание мему, содержащему негативную оценку загрязнения лесов бытовым мусором. Возникший, по-видимому, ассоциативно с мемом про мешки интернет-мем «Ну-ка, посади» строится с опорой на прецедентную фразу (название конфет «Ну-ка, отними»). Однако визуальный ряд картинки полностью меняется: известное изображение девочки и собачки заменяется на изображение пеньков и бревен, оставшихся после вырубки деревьев.




Рис. 5. Мем «Мешки в лесу»




Рис. 6. Мем «Ну-ка, посади!»

Визуальный компонент, являясь иллюстрацией к вербальному ряду, снимает многозначность глагольной формы «посади» и в ироническом ключе привлекает внимание интернет-аудитории к экологической проблеме обезлесения.

Подводя итоги исследования, можно сделать следующие выводы.

Корпус русскоязычных экологических мемов свидетельствует о том, что в нем находят объективацию такие знания носителей русского языка, как дифференциация наивного и научного представлений об экологии в целом и об основах экологии, о глобальных экологических проблемах (изменение климата, загрязнение мирового океана, обезлесение, складирование бытовых отходов и мусорные свалки), о принципах экологичного поведения и потребления.

Экологические интернет-мемы демонстрируют интенции, связанные с призывом к решению глобальных проблем экологии, внедрению экологических моделей поведения, в частности к разумному потреблению, привычке разделять бытовой мусор. Интернет-мемы обнаруживают ярко выраженную ироническую оценку укоренившихся негативных представлений об экологии россиян, их поведенческих стереотипах, угрожающих природе.

Для анализируемых интернет-мемов характерна символизация предъявляемых смыслов, в частности символическое представление идей экологического сознания, природы. Символами природы могут выступать изображения животных и птиц (медведь, олень, волк, заяц, ворона).

Процессы создания и декодирования экологических интернет-мемов находят отражение в культурных кодах и стереотипах, которые являются средством объективации языкового сознания носителей русского языка и культуры. Так, в анализируемых мемах актуализируются стереотипы о русской смекалке, лени. Оригинальные шаблоны экологических мемов создаются на основе культурных прецедентных феноменов.

Вербальный ряд экологических интернет-мемов включает следующие релевантные разноуровневые языковые средства: общеупотребительная, терминологическая лексика; относительные прилагательные, глагольные формы в повелительном наклонении, парцеллированные синтаксические конструкции, восклицательные предложения. Основными стилистическими средствами являются ирония и языковая игра.

Таким образом, в основе процессов создания и интерпретации экологических интернет-мемов находятся такие когнитивные категории языкового сознания, как символы, культурные коды, стереотипы.

Библиографический список

1. Стернин И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание. *С любовью к языку*. Москва – Воронеж: Издательство ВГУ, 2002: 44–51.
2. Уфимцева Н.В. *Языковое сознание: динамика и вариативность*. Москва: Институт языкознания РАН, 2011.
3. Ушакова Т.В. Понятие языкового сознания и структура речемыслительной деятельности. *Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты*. Москва – Барнаул, 2004: 6–17.
4. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание – перспективы исследования. *Языковое сознание: содержание и функционирование*. Москва, 2000: 3–4.
5. Dawkins C. *Richard. The Selfish Gene*. Oxford. University Press. 1976.
6. Davison P. The Language of Internet Memes. *Michael Mandiberg (Hg.): The Social Media Reader*. New York, NY. University Press. 2012: 120–134.
7. Иссерс О.С. Потенциал трансформаций поликодового интернет-мема в событийном контексте 2020 года. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2021; № 20 (2): 26–41.
8. Павлова Е.Б. Функции англоязычных и русскоязычных экологических интернет-мемов: общее и специфичное. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 417–419.
9. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: Гнозис, 2003.

References

1. Sternin I.A. Kommunikativnoe i kognitivnoe soznanie. *S lyubov'yu k yazyku*. Moskva – Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 2002: 44-51.
2. Ufimceva N.V. *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2011.

3. Ushakova T.V. Ponyatie yazykovogo soznaniya i struktura rechemyslitel'noj deyatel'nosti. *Yazykovoe soznanie: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. Moskva – Barnaul, 2004: 6-17.
4. Tarasov E.F. Yazykovoe soznanie – perspektivy issledovaniya. *Yazykovoe soznanie: soderzhanie i funkcionirovanie*. Moskva, 2000: 3-4.
5. Dawkins C. *Richard. The Selfish Gene*. Oxford. University Press. 1976.
6. Davison P. The Language of Internet Memes. *Michael Mandiberg (Hg.): The Social Media Reader*. New York, NY. University Press. 2012: 120-134.
7. Issers O.S. Potencial transformacij polikodovogo internet-mema v sobytijnom kontekste 2020 goda. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; № 20 (2): 26-41.
8. Pavlova E.B. Funkcii angloyazychnyh i russkoyazychnyh `ekologicheskih internet-memov: obschee i specifichnoe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 417-419.
9. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: Gnozis, 2003.

*Статья поступила в редакцию 07.08.23*

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-281-283

***Tolkachev S.P.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Translation Faculty, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: stolkachov@yandex.ru*

**"A GHOST TOWN IN THE BROWN FOG": PROBLEMS OF POSTCOLONIAL IDENTITY IN S. SELVON'S NOVEL "LONELY LONDONERS".** The novel "Lonely Londoners" (1956) by British prose writer Samuel Selvon (1923-1994) is one of key literary texts depicting the life of immigrants of the "Windrush generation" in the capital of Great Britain. The work of the Anglo-Trinidadian writer raises the problems of building the collective identity of black immigrants in the postcolonial space in connection with the problem of marginalization, that is, the displacement of population groups to the margins of society and the restriction of their access to resources, power and opportunities. The process of marginalization is usually based on social factors such as race, ethnicity, religion, social class and other attributes that are at odds with the dominant culture and its norms, and although Selvon's work was written in the middle of the last century, the problem in many aspects remains extremely relevant today.

*Key words:* **British literature, postcolonialism, empire, migration, identity crisis, marginalization**

***С.П. Толкачев,*** *д-р филол. наук, проф., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: stolkachov@yandex.ru*

# «ПРИЗРАЧНЫЙ ГОРОД В БУРОМ ТУМАНЕ»: ПРОБЛЕМЫ ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ С. СЕЛВОНА «ОДИНОКИЕ ЛОНДОНЦЫ»

Роман «Одинокие лондонцы» (1956) британского писателя, выходца с острова Тринидад Самюэля Селвона (1923–1994), является одним из ключевых литературных текстов, изображающих жизнь иммигрантов поколения «Виндраш», названного в честь трансатлантического лайнера, который в 1948 году доставил большую группу переселенцев из Вест-Индии с Ямайки и других островных государств Карибского бассейна в Лондон. Произведение англо-тринидадского прозаика рассматривает вопросы построения коллективной идентичности чернокожих иммигрантов в постколониальном пространстве в связи с феноменом маргинализации, то есть оттеснением на задворки общества групп населения и ограничением их доступа к ресурсам, власти и другим возможностям. Этот процесс обычно связан с социальными факторами, такими как раса, этническая принадлежность, религия, социальный класс и другие атрибуты, которые расходятся с доминирующей культурой и ее нормами. Несмотря на то, что роман был написан еще в середине прошлого столетия, проблема по многим аспектам остается крайне актуальной и сегодня.

*Ключевые слова:* **британская литература, постколониализм, империя, миграция, кризис идентичности, маргинализация**

Самюэль Селвон был одним из группы писателей, переехавших в Великобританию из Карибского бассейна в пятидесятых годах прошлого века наряду с Джорджем Лэмингом, Видиа Найполом, Эндрю Салки, Дереком Уолкоттом и Камау Брейтуэйтом и др. Этим мастерам слова предстояло оказать влияние на британскую постколониальную литературу во второй половине 1950-х годов настолько значительное, что некоторые исследователи [1] даже заявляли о появлении новой вест-индской писательской школы. Кроме того, их творчество было увенчано престижными литературными премиями, в том числе и Нобелевской премией по литературе (Найпол, Уолкотт). Конечно, эти мастера слова составили небольшую часть значительного числа жителей Карибского бассейна, переселившихся в Великобританию в середине XX века, но они сыграли решающую роль в художественном воплощении этого опыта. Актуальность исследования состоит в попытке исследования романа «Одинокие лондонцы» [2] в контексте проблемы маргинализации иммигрантов из стран Карибского бассейна в Великобритании 1950-х годов, достаточно злободневной по сей день. Новизна исследования заключается в том, что произведение С. Селвона впервые анализируется в отечественном литературоведении. Романы и рассказы этого писателя, в частности, представляют наиболее яркий опыт карибской диаспоры в Европе, поскольку он одним из первых начал создавать свои произведения на креольском варианте английского языка для воспроизведения эффекта подлинности и, в том числе, благодаря этому добился высокой степени реалистичности своих творений. Действие его первых двух романов, «Яркое солнце» (1952) и «Остров – это целый мир» (1955), происходит на Тринидаде, родине Селвона, а его более поздние «Одинокие лондонцы» и половина рассказов из сборника «Пути солнечного света» происходят в Лондоне пятидесятых годов. Теоретическая значимость статьи состоит в исследовании кризиса идентичности диаспоры мигрантов из стран Карибского бассейна в ходе их становления в центре бывшей империи с точки зрения процессов мимикрии и гибридизации. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при чтении лекций и проведении семинаров по современной зарубежной литературе.

Произведения С. Селвона отличаются тем, что они раскрывают проблемы трудного, но исключительно интересного опыта молодых чернокожих мужчин из рабочего класса, пытающихся обрести экономическую и культурную независимость в Лондоне пятидесятых годов прошлого столетия. Этот интерес к опыту данного социального круга отличает его произведения от других художественных опытов, таких, например, произведений, как «Загадка прибытия» В. Найпола, «Омерос» Д. Уолкотта или «В цитадели моей кожи» Дж. Лэмминга. «Одинокие лондонцы» повествуют об истории испытаний чернокожих иммигрантов из Карибского бассейна в Великобритании, их буднях и маленьких радостях, о столкновении с откровенным расизмом в сообществе белых англичан и тех немногочисленных встречах, когда к ним относились по-человечески. Один из центральных героев, с точки зрения которого ведется повествование, – Мозес Алоэтто, старожил Лондона, прибывший в Англию еще в середине 40-х. Другому, вновь прибывшему в столицу Великобритании соотечественнику Мозеса, Галахаду, также уделено немало страниц в романе. Испытания этих центральных и некоторых второстепенных персонажей составляют основу повествовательной структуры романа, причем автор через систему образов пытается воссоздать пространство коллективного субкультурной идентичности чернокожих иммигрантов, объединенных непростой судьбой, но одновременно отобразить целую галерею индивидуальных характеров и жизненных перспектив.

Цель исследования заключается в определении способов конструирования постколониальной субкультурной идентичности [3] на примере лондонского сообщества чернокожих иммигрантов из стран Карибского бассейна середины 50-х годов XX века.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

– установить, какие экспериментальные повествовательные элементы С. Селвон ввел в повествование в своем романе «Одинокие лондонцы»;

– выявить стереотипы, присутствующие в господствующей культуре белых британцев, относительно сообщества вест-индских мигрантов;

– объяснить, почему картина жизни чернокожих переселенцев представляется крайне сложной и противоречивой с точки зрения элементов культурного опыта, на которых С. Селвон акцентирует свое внимание.

Роман «Одинокие лондонцы» своеобразно трактует вопросы культурного мейнстрима Англии, которые, по мнению авторитетного ученого Пола Гилроя, проявляются в контексте проблем расизма, смешения рас, нарушения прав человека, особенностей личной жизни иммигранта, преступности, столкновения особой природы карибской чувственности и нравов белого населения и т. п., что так или иначе выходит за границы пространства гомогенной культуры мейнстрима [4, с. 79]. Разрыв мигрантов с реальностью, однако рано или поздно преодолевается с помощью мимикрии и гибридизации, то есть частичного слияния с

культурой большинства, и вновь обретенного и укрепленного кризисом характера, что помогает «пришельцам» в частичной реализации их желаний и позволяет завоевать свое место в иерархии, наложенной на них бывшими колонизаторами. Именно в изображении чувственного превосходства этих молодых чернокожих мужчин Селвон волей-неволей иллюстрирует теории Ф. Фанона [5] и Э. Саида [6]. Кроме того, иммигрант превращается в своего рода антрополога-исследователя, несмотря на свое порой неблагополучное материальное положение и неприязнь со стороны некоторых расистски настроенных британцев.

Автор «Одиноких лондонцев» подходит к решению феномена ассимиляции мигрантов неоднозначно, описывая их с точки зрения насущных интересов чернокожего британца. Персонажи Селвона не только испытывают враждебное отношение со стороны части коренного населения Лондона, но и сами по себе являются небезопасной частью общества, совершая правонарушения, практикуя беспорядочные интимные связи, и тем самым волей-неволей поддерживают стереотипный образ, созданный доминирующей белой культурой. Эти поведенческие шаблоны представлены в тексте как определяющие в процессе формирования идентичности, отличающей карибскую культуру от европейской вообще и от британской в частности. Изображение природы переселенцев, их манеры поведения в обществе избыточной чувственности неразрывно связано с реакцией на одиночество и потерянность в западном мире, что реализуется через определенный набор социокультурных условностей, которые исходят из отношения к мигрантам как к «чужим», «опасным», превращает их в маргиналов со стереотипными представлениями о своего рода избытке жизненных сил переселенцев в сочетании с гибридной идентичностью.

Такое построение структуры личности чернокожего мигранта показано в тексте через пристальное наблюдение за поведением героев на работе, в быту, в сферах их социального взаимодействия как с соотечественниками, так и представителями коренного британского общества. Анализ такого поведения как в повествовательных отрывках, так и в разделах романа, представлен зачастую в виде потока сознания, где описывается переход от суровой лондонской зимы, которую карибские иммигранты переживают особенно тяжело, к чарующей силе летней поры: «О, какое это чудное время, когда лето приходит в город, и все девушки снимают тяжелые зимние пальто, переодеваясь в легкие летние платья, чтобы все могли видеть их прелестные ножки и формы, которые до того были запрятаны от чужих глаз и холодных порывов ветра, а ты можешь любоваться всем этим, наслаждаться бездельем в парке и спускать мелочь на спортивные ставки...» [2, с. 101].

Использование потока сознания в этом отрывке словно освобождает несобственно-прямую речь от синтаксических условностей стандартного английского языка, что символизирует избавление от ограничений, которые доминирующая белая британская культура накладывает на личность чернокожего. Экспрессивные обороты используются функционально, дабы отразить культурное дистанцирование голоса повествователя от доминирующих дискурсов британского общества. В дополнение к этому очарование летней атмосферы воссоздается для того, чтобы отразить расширение возможностей личности с точки зрения климатической дифференциации народов из неевропейских культур. Как отметил американский исследователь постколониализма индийского происхождения Х. Бхаба, описание погоды – стратегия, часто используемая в постколониальных текстах для обозначения дистанции между «холодной» английской культурой с ее эмоциональными коннотациями сдержанности и подсознательными ощущениями избытка, хаоса, тайны, присущими теплолюбивой тропической натуре [8]. В силу этого важно подчеркнуть, что чувство освобождения чернокожих жителей Лондона, переживаемое через коллективное сознание в «Одиноких лондонцах», происходит именно британским летом. Это контрастирует с зачином романа, в котором холодный лондонский туман представляет столицу мрачной, отражающей отчуждение, которое Мозес ощущает в незнакомом холодном климате. Автор рисует картину города, напоминающего Лондон Т.С. Элиота: «Призрачный город, / Толпы в буром тумане зимней зари…» [8, с. 17]. Картина лондонского лета намеренно изображена с помощью чувственных образов: описание молодых женщин подается с точки зрения молодых чернокожих мужчин из рабочего класса и передает смутное предвосхищение запретной связи между чернокожими парнями и белыми англичанками, изображенное в русле универсальной модели человеческой личности.

Описания эмоционального переизбытка, свойственного переселенцам из жарких стран, также преобладает в главе, изображающей вечеринку соотечественника Мозеса Харриса – героя, который пытается сблизиться с доминирующим британским сообществом, подражая его культурным обычаям и отвергая традиции карибского воспитания. Однако культурные устремления Харриса (он утверждает, что у него на вечеринке присутствуют только «выдающиеся люди») в конечном итоге высмеиваются одним из соотечественников, который видит насквозь претенциозность хозяина и иронично замечает, что с тех пор, как ему Британия ударила в голову, он стал очень английским [2, с.113].

Селвон, как становится ясно по прочтении романа, противоречиво относится к таким расово ориентированным конструктам, поскольку его произведение одновременно проецирует идеологию разных слоев британского общества пятидесятых годов. Для чернокожего мигранта поведенческая тактика, описанная в тексте, представляет собой консолидирующую основу культурной дифференциации и самоутверждения. Для представителей мейнстрима текст повторно активирует те самые стереотипы, которым он якобы бросает вызов. Конечно, при этом стоит отметить определенные трудности, раскрывающие специфику культурного осмысления и конструирования гибридной расовой идентичности в Англии середины прошлого века. Текст отображает субкультурный дискурс безо всяких оценочных суждений, тем самым побуждая читателя делать собственные выводы и в конечном счете анализировать факты, на основе которых эти суждения выносятся. Таким образом, процесс расширения прав и возможностей мигранта наполняется рядом противоречий, поскольку те самые аспекты культурной практики, которые писатель достаточно справедливо превозносит в культуре карибских переселенцев, могут легко быть использованы доминирующей белой идеологией для подтверждения предрассудков относительно идентичности чернокожих.

Вместе с тем роман иллюстрирует спорную точку зрения как самого писателя, так и потенциального читателя-соотечественника на женские образы. Повышенное внимание Селвона к вопросам социальной сплоченности представителей чернокожих переселенцев в произведении как будто почти полностью исключает анализ идентичности чернокожей женщины. В «Одиноких лондонцах» можно проследить тенденцию, при которой персонажи-мужчины создают образ своей маргинальной субкультурной идентичности посредством демонстрации избыточной маскулинности. Можно выделить важный аспект текста, который снова пересекается с доминирующими темами британской культуры пятидесятых в целом. Расширение ущемленных прав и возможностей чернокожих мужчин с точки зрения класса, возраста и расы часто достигается за счет акцента на маргинальном положении женщин. В «Одиноких лондонцах» представительницы прекрасного пола изображаются либо как комические антиподы персонажей-мужчин, либо как объекты вожделения со стороны молодых парней. Примечательно, что чернокожие женщины, как правило, представляют первое начало, а белые девушки – второе. Эту двойную с точки зрения расы и пола маргинализацию женщин в творчестве Селвона можно увидеть в рассказе «Брэкли и кровать» из сборника «Путь солнечного света». В этой истории главный герой по имени Брэкли, проживающий в Англии, вынужден изменить свой «нечестивый» образ жизни из-за прибытия с острова Тобаго его невесты Тины, которая пытается запретить своему парню общаться с друзьями и вести слишком свободный образ жизни. В силу этого Тина невольно становится символической угрозой независимости мужчины, с которым она в прошлом была связана любовными отношениями. Подобный образ вновь появляется и в «Одиноких лондонцах» при описании других чернокожих представительниц слабого пола, таких как неожиданно прибывшая в Британию тетушка знакомого Мозеса Толроя, которая представляет собой пародию на склонный к матриархату тип карибской женщины. Такая сгущенная образность соответствует стилю «калипсо» – культурному и в первую очередь музыкальному течению, зародившемуся на островах Тринидад и Тобаго в первой половине XX века и восходящему к традиционным африканским жанрам.

Белые женщины в «Одиноких лондонцах» в большинстве своем не названы по имени, и в глазах карибских героев они в первую очередь – объекты любви или вожделения. Эти образы занимают периферийное положение в сюжете, что становится частью тактики писателя по созданию картины прав и возможностей чернокожих мужчин-иммигрантов в Англии пятидесятых годов. «Завоевание» ими белых женщин провокативно выдвигает на первый план угрозу, ощущаемую расистски настроенными слоями белого британского общества, – проблема, которую франкоязычный вест-индский социальный философ и психоаналитик Ф. Фанон поднимает в своем ключевом тексте 1950-х годов «Черная кожа, белые маски» [5]. Такая перекличка мотивов указывает на причастность Селвона к актуальной в его время проблеме смешения рас, что, в свою очередь, вызывает двусмысленность в показе гендерной роли героев его романа. В определенной степени текст невольно навязывает стереотипы черной идентичности за счет повышенного внимания к межрасовому отношению полов. Селвон описывает стихию любовных контактов между представителями различных культур и национальностей, не вынося морального суждения, но для читателей пятидесятых годов эти связи воплощали предрассудки, связанные с построением расовых стереотипов. Это соответствует аналогичным феноменам, изображаемым в романах других английских писателей 50-х годов, особенно тех, которые относились к течению «сердитых молодых людей».

Разрыв связей между различными маргинальными группами в британском обществе пятидесятых прослеживается Селвоном также и в классовом контексте. Писатель выявляет соотношение между ущемленным положением черных мигрантов в Великобритании и представителями белого рабочего класса, наиболее ярко выраженное с точки зрения геттоизации, то есть процесса обособления мест проживания в городе определенных групп населения, когда писатель повествует о лондонском районе, который находился в стороне от Харроу-роуд, где обитал Толрой и его семья, и жителей этого района называли рабочим классом. Дома там были старые, блеклые и словно выцветшие. На некоторых стенах зданий были нарисованы призывы «Голосуй за лейбористов» и «Долой тори» [2, с. 73–74]. Эти лозунги представляют собой ссылку на политический климат рабочих районов Лондона пятидесятых годов, и это произносится рассказчиком тоном отстраненного наблюдателя и подчеркивает дистанцию, которую черные иммигранты, лишенные политического представительства, ощущают в контексте социальной политики. В «Одиноких лондонцах» показана зияющая пропасть между представителями белого рабочего класса и чернокожими, причем автор подчеркивает культурный и институциональный расизм, выходящий за классо-

вые границы. В частности, Мозес, вспоминая о Лондоне до 1948 года, настаивает на том, что это были хорошие времена», хотя он, по всей видимости, подзабыл расовый антагонизм того периода, когда его уволили с работы на железнодорожной станции, потому что белые рабочие просто не хотели быть рядом с ним.

В главе, где Моисей и Галахад посещают биржу труда, Селвон воспроизводит чувство отчаяния, испытываемое безработным в общечеловеческой тональности, подчеркивая, что в мире нет такого места, как это, где множество мужчин собираются вместе, чтобы найти работу или получать пособие от государства всеобщего благосостояния, пока они не работают. Такое инклюзивное описание биржи труда, по всей видимости, предназначено для передачи транснационального культурного опыта рабочего класса, но Селвон все же делает бóльший акцент на двойном маргинальном положении чернокожих безработных в ту эпоху в Великобритании, отмечая, что на всех официальных бумагах чернокожих парней можно было увидеть отметку сверху красными чернилами «JA, col», означавшую, что это человек с Ямайки, и он цветной. Эта информация предназначалась для клерков и экономила массу времени и хлопот. Цитата иллюстрирует характерную для культуры пятидесятых годов практику расовой дискриминации, увековеченную институализированной системой, которая объединяла работодателей и государственных агентов по трудоустройству. Эта практика служила (и, по всей видимости, во многом сохранилась до сих пор) для разделения рабочего класса по расовому признаку, что затрудняло бы объединение людей в политические движения.

Что касается судьбы незадачливого Галахада, его сопротивление расизму приводит к внутреннему кризису и деформации идентичности. Галахад смотрит на свою руку и думает: «Знаешь, ты причина всего этого. Какого черта ты не можешь изменить цвет? Почему ты не можешь быть синей, красной или зеленой, если уж не белой? Ты знаешь, что причиняешь мне много страданий. Я ни в чем не виноват – это твоя вина!» [2, с. 88]. Эта сильная в эмоциональном плане сцена показывает, что Галахад не только примирился с расовой дискриминацией, но и возненавидел себя, цвет своей кожи, и эти негативные чувства переворачивают его существо. Чувствуя себя побежденным британским расизмом, он не надеется, что предвзятое отношение к нему изменится, но требует невозможного от своей кожи – изменить цвет. Это эпизод указывает на то, как представителям белого социума удалось подавить достоинство чернокожих карибских (и не только!) иммигрантов, которые приехали в их столицу в надежде на минимальное дружелюбие и гостеприимство. Герой какое-то время пытается смириться со своим затруднительным положением, будучи в изоляции в силу своей расовой принадлежности, но в конце концов взрывается от бессилия, и Селвон тем самым иллюстрирует феномен мимикрии в интерпретации Франца Фанона [5]. Галахад мучительно переживает факт своей неанглийской идентичности и демонстрирует желание замаскироваться, слиться со своими бывшими колонизаторами или, по крайней мере, сменить цвет кожи.

Произведение Селвона проблематизирует и отсутствие организованной политической борьбы внутри субкультурной группы карибских мигрантов. Судьба героев зависит скорее от стратегий выживания, ориентированных на индивидуальную надклассовую тактику, а не на коллективную волю к действию. Этот фактор является симптомом недостаточного понимания левыми движениями в Великобритании 50-х годов специфических расовых проблем субкультурных групп и преобладания среди таких политиков классовых интересов белых рабочих. Таким образом, чернокожие оказывались в изоляции не только от господствующей культуры коренного большинства, но и от основных сил политической оппозиции авторитарной власти.

В заключение следует отметить, что в произведениях Селвона реалистично описывается драматичный опыт карибских переселенцев в Великобритании в пятидесятые годы XX века путем использования нарративных техник и стратегий, призванных интерпретировать субкультурную идентичность мигранта. Проза Селвона радикальна в том смысле, что она создает собственные дискурс и перспективу, которые до того отсутствовали в английской литературе. Однако писатель достигает этого, иногда парадоксальным образом опираясь на стереотипные представления об идентичности. В основе этой амбивалентности в репрезентации мигранта лежит тот факт, что прозаик использует форму реалистического романа, которая несет в себе текстовые и литературные традиции, в чем-то близкие по духу западным, но опирающиеся на опыт того региона, из которого он вышел. Селвон, конечно, пытается избежать этого наследия, используя экспериментальные методы, которые определяют отличие его метода от классического реализма. Однако гибридная, кросс-культурная форма «Одиноких лондонцев» представляет собой инновационное переосмысление топоса Лондона с точки зрения чернокожего иммигранта и сталкивается с воспроизведением определенных расовых, классовых и гендерных стереотипов.

Библиографический список


1. Dizayi S.A.H. *The Crisis of Identity in Postcolonial Literature*. Istanbul: Istanbul Aydin University, 2017.
2. Selvon S. *The Lonely Londoners*. Harlow: Longman, 1986.
3. Vickers K. *"This Blessed Plot": Negotiating Britishness in Sam Selvon's "The Lonely Londoners", Hanif Kureishi's "The Buddha of Suburbia", and Zadie Smith's "White Teeth"*. Montana: The University of Montana, 2009.
4. Gilroy P. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
5. Fanon F. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press, 1963.
6. Said E.W. *Culture and Imperialism*. New York: Knopf, 1993.
7. Bhabha H. *The Location of Culture*. L. & New York: Routledge, 1994.
8. Элиот Т.С. *Бесплодная земля*. Москва: Научно-издательский центр «Ладомир», «Наука», 2014.


References


1. Dizayi S.A.H. *The Crisis of Identity in Postcolonial Literature*. Istanbul: Istanbul Aydin University, 2017.
2. Selvon S. *The Lonely Londoners*. Harlow: Longman, 1986.
3. Vickers K. *"This Blessed Plot": Negotiating Britishness in Sam Selvon's "The Lonely Londoners", Hanif Kureishi's "The Buddha of Suburbia", and Zadie Smith's "White Teeth"*. Montana: The University of Montana, 2009.
4. Gilroy P. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
5. Fanon F. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press, 1963.
6. Said E.W. *Culture and Imperialism*. New York: Knopf, 1993.
7. Bhabha H. *The Location of Culture*. L. & New York: Routledge, 1994.
8. `Eliot T.S. *Besplodnaya zemlya*. Moskva: Nauchno-izdatel'skij centr «Ladomir», «Nauka», 2014.


*Статья поступила в редакцию 20.08.23*

УДК 81'373.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-283-287

***Tsverkun Yu.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch (Odintsovo, Russia), E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

**CANCEL CULTURE IN THE US AND CANADIAN HIGHER EDUCATION (TERMINOLOGICAL ASPECT).** The article aims to study the impact of *cancel culture* on the field of higher education in the terminological aspect. The author brings the definitions of this phenomenon in a broad sense and in the framework of education terminology. The influence of *cancel culture* on higher education and corresponding terminology is studied on the basis of the US and Canadian higher education terminological systems. In the framework of the terminological aspect, lexical and semantic features and structural characteristics of the US and Canadian higher education terms are considered. Special focus is given to those terms which were borrowed from the English *cancel culture* terminology to education and terminologized in the English higher education terminology. As a result, it is illustrated that the US and Canadian higher education terminology has acquired a number of features (lexical and semantic variance, structural characteristics) in the context of *cancel culture*. The proposed framework may be useful for studying and teaching lexicology, terminology, sociolinguistics, sociocultural linguistics, and cross-cultural communication. The research findings may contribute to compiling special dictionaries and glossaries of education terms.

*Key words:* **term, terminology, cancel culture, terminological aspect**

***Ю.Б. Цверкун,*** *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

# КУЛЬТУРА ОТМЕНЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США И КАНАДЫ (ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Цель данной статьи заключается в изучении влияния феномена *культуры отмены* на область высшего образования в терминологическом аспекте. Автор приводит определения термина исследуемого феномена в широком смысле, а также в рамках терминологии высшего образования. Воздействие культуры отмены на область высшего образования и соответствующую терминологию рассматривается на материале терминологических единиц, входящих в терминосистемы высшего образования США и Канады. В рамках терминологического аспекта исследования в данной работе определяются лексико-семантические и структурные особенности терминов высшего образования США и Канады. Особое внимание уделяется изучению тех терминов, которые были заимствованы из англоязычной терминологии *культуры отмены*, далее подверглись процессу терминологизации в рамках англоязычной терминологии высшего образования. В результате определено, что терминология высшего образования США и Канады обладает рядом особенностей (лексико-семантическая вариантность, структурные особенности), обусловленных воздействием *культуры отмены* на область высшего образования. Основные положения и выводы статьи могут быть применены в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов лексикологии, терминоведения, социолингвистики, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, а также при составлении специальных словарей и глоссариев терминов образования.

*Ключевые слова:* **термин, терминология, культура отмены, терминологический аспект**

На современном этапе развития терминоведения в центре внимания многих ученых находится отраслевая терминология. Особое значение в исследовании отраслевой терминологии, в частности терминологии образования, приобретает определение специфики влияния социальных, политических и экономических изменений, происходящих в определенном языковом сообществе, на указанную область знаний и соответствующую терминологию.

В условиях глобализации и цифровизации современное общество все больше использует социальные сети. Одним из актуальных социальных феноменов, получившим наибольшую популяризацию благодаря социальных сетям, является ***культура отмены*** (***cancel culture***). Данное явление обращает на себя внимание ученых различных областей науки: философии, социологии, психологии, лингвистики и других. *Культура отмены* реализуется в разных аспектах жизни и деятельности общества, и образование не является исключением. Все больший интерес исследователей вызывает вопрос о том, какие изменения в сфере образования, в частности высшего, происходят в контексте воздействия на него *культуры отмены*, следовательно, и на терминологию, обслуживающую данную область деятельности общества, что и определяет актуальность данного исследования.

Цель работы состоит в изучении лексико-семантических и структурных особенностей терминов высшего образования в контексте воздействия феномена *культуры отмены* на высшее образование на материале новостных статей об академических отменах в США и Канаде.

Для достижения данной цели представляется целесообразным решение следующих задач:

1) изучить феномен *культуры отмены* в общем и в лингвистическом аспекте в частности;

2) проанализировать определение *культуры отмены* на материале нескольких лексикографических источников;

3) выявить методом сплошной выборки термины высшего образования, в структуре значения которых произошли изменения под влиянием феномена *культуры отмены* на высшее образование, а также термины, которые были заимствованы из терминологии культуры отмены и подверглись процессу терминологизации в рамках англоязычной терминологии высшего образования;

4) изучить специфику воздействия *культуры отмены* на высшее образование США и Канады и на терминологию, обслуживающую данную область;

5) определить лексико-семантические особенности терминологии высшего образования США и Канады в контексте воздействия *культуры отмены*;

6) выявить структурные особенности терминологии высшего образования США и Канады в контексте воздействия *культуры отмены*;

7) подвести итоги и наметить перспективы дальнейшего исследования.

Научная новизна предлагаемого исследования состоит в вовлечении в область лингвистического научного анализа нового корпуса терминологических единиц области высшего образования США и Канады, в том числе 2018–2023 гг., а также в примененной методике отбора и анализа терминологических единиц, входящих в терминосистемы высшего образования США и Канады.

Теоретическая значимость заключается в том, что предлагаемое исследование развивает положения отраслевого терминоведения, в частности терминологии высшего образования. Данная работа способствует расширению представлений о терминосистемах высшего образования США и Канады: о семантике, территориальной вариантности, структурных характеристиках терминологических единиц, входящих в данные терминосистемы. Рассмотрение терминов высшего образования, в данном случае США и Канады, с точки зрения их лексико-семантических и структурных особенностей в контексте воздействия феномена *культуры отмены* на область высшего образования вносит свой вклад в понимание влияния социальных феноменов на терминологию различных областей деятельности общества.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения полученных результатов при составлении специальных словарей и глоссариев англоязычных терминов высшего образования, курсов по общему и отраслевому терминоведению, языкознанию, лексикологии, социолингвистике. Кроме того, выводы, полученные в результате проведенного исследования, могут быть использованы для корректной интерпретации медиатекстов об академических отменах (*academic cancellations*).

Относительно недавно возник интерес к природе феномена *культуры отмены* с точки зрения социологии и философии: М.Б. Колесниченко, Е.А. Ушакова [1], А.Э. Киселева, А.В. Муромская [2], Е.В. Стецко [3], Ю.Ю. Рейка [4], Г.Ю. Дашинимаев [5]. Поясним, что М.Б. Колесниченко и Е.А. Ушакова приходят к выводу о том, что в дискуссиях по поводу явления *культуры отмены*, инициированных представителями молодого поколения, появляется необходимость решения большого числа сложных вопросов с агентами различных социальных групп с созданием и совершенствованием новых гибких кодексов в социальных организациях [1]. В исследовании А.Э. Киселевой и А.В. Муромской изучается вопрос возникновения *культуры отмены* как следствие возникновения института репутации, ее положительные и отрицательные аспекты [2]. В работе Е.В. Стецко предлагается изучить явление *культуры отмены* как критическую тенденцию, ориентированную на пересмотр значения феномена глобализации. Е.В. Стецко объясняет правомерность разработанного подхода тем, что сама социальная практика *отмены* стала возможна во многом благодаря активным процессам глобальной цифровизации, а также «становлению глобального дискурса, включающего в себя глобализацию как объясняющую теорию мирового развития, интерпретацию глобальных проблем, вызовов, социальных ожиданий и инструментов, поддерживающих устойчивость мировой системы» [3]. Целью работы Ю.Ю. Рейка стало изучение дефиниции понятия «*культура отмены*» и формулировка собственного определения данного понятия [4]. В исследовании Г.Ю. Дашинимаева уточняется содержание понятия *cancel culture*, осмысливается специфика *культуры отмены* в контексте дискурса власти, выделяется философская сущность исследуемого феномена [5].

Отметим, что феномен *культуры отмены* также рассматривался и с лингвистической точки зрения [6; 7]. Так, в работе Н.Л. Шамне и В.С. Майер изучается феномен «*культура отмены* (*кенселинг*)» и его лингвистическая репрезентация в социолингвистических проектах, а также в рейтингах «Слово года», реализуемых в англо- и немецкоязычных странах [6]. В исследовании Д.А. Синицкого рассматривается воздействие активизма и *культуры отмены* на современный новостной англоязычный дискурс, а также на язык социальных сетей. Выводы, полученные в результате данного исследования, позволяют судить о наиболее продуктивных способах образования неологизмов, отражающих тематически различные информационные поводы [7].

Рассматривая феномен *культуры отмены* и его влияние на область высшего образования и соответствующую терминологию, автор также опирался на свои работы, опубликованные ранее, в которых в терминологическом аспекте изучалась специфика воздействия таких социальных, политических и экономических процессов на область образования, как глобализация [8], цифровизация [9], пандемия и постпандемия COVID-19 [10].

Для рассмотрения воздействия феномена *культуры отмены* на высшее образование США и Канады и на соответствующую терминологию были применены такие методы исследования, как метод сплошной выборки, метод дефиниционного анализа, лексико-семантический анализ, структурный анализ.

Для изучения лексико-семантической и структурной специфики англоязычной терминологии высшего образования США и Канады в условиях влияния феномена *культуры отмены* был проанализирован корпус терминологических единиц, отобранных методом сплошной выборки из следующих источников, послуживших материалом данного исследования: *290* новостных статей, собранных на официальном сайте Национальной ассоциации ученых (*National Association of Scholars*) – американской некоммерческой политически консервативной организации по защите интересов образования – и содержащих сведения об *академических отменах (**academic cancellations***) в США и Канаде [11].

Важно пояснить, что приведенный список статей об *академических отменах (**academic cancellations***) впервые был опубликован в июне 2020 г. и пополняется периодически. На данный момент список содержит 290 статей, последний раз он был обновлен 12 августа 2023 г. [11].

Для изучения влияния *культуры отмены* на высшее образование США и Канады и на соответствующую терминологию, в частности для определения лек-

сико-семантических и структурных особенностей терминов, входящих в терминосистемы высшего образования США и Канады, было проанализировано **1027** терминов высшего образования, составляющих широкий корпус исследования. Данные единицы были выявлены методом сплошной выборки из **290** новостных статей об *академических отменах* (***academic cancellations***) в США и Канаде. В результате проведенного анализа словарных дефиниций и лексико-семантического анализа из широкого корпуса исследования было выявлено **48 (4,7%)** терминов, входящих в терминосистемы высшего образования США и Канады, которые ранее функционировали в рамках терминологии *культуры отмены*, далее прошли процесс *детерминологизации*, стали использоваться в *медиапространстве*, затем были *заимствованы* в терминосистемы высшего образования США и Канады. В рамках указанных терминосистем данные единицы подверглись процессу *терминологизации* и в настоящее время функционируют в области высшего образования, обозначая конкретные понятия данной сферы, отражая специфику воздействия феномена *культуры отмены* на высшее образование в терминологическом аспекте. Данные термины составляют **узкий корпус исследования**.

Для осуществления анализа словарных дефиниций и лексико-семантического анализа терминологических единиц, входящих в широкий корпус исследования, использовались следующие **лексикографические источники**: словари современного английского языка [12–15], словари терминов образования на английском языке [16–19], а также глоссарии терминологии *культуры отмены* [20; 21].

Поскольку в рамках данной статьи термины узкого корпуса исследования рассматриваются с точки зрения их лексико-семантических и структурных особенностей, представляется важным обратиться к дефиниции термина ***cancel***. *Oxford English Dictionary* дает следующее определение:

***cancel*** *verb*

1. a. *transitive*. To deface or obliterate (writing), as by drawing lines across it lattice-wise; to cross out, strike out. Of legal documents, deeds, etc.: To annul, render void or invalid by so marking.

1. b. † To deface or destroy by cutting or tearing up.

2. *figurative*.

2.a. To annul, repeal, render void (obligations, promises, vows, or other things binding). Also with *out*.

2.b. † *intransitive*. To become void or null. *rare*.

3. *gen*.

3. a. To obliterate, blot out, delete from sight or memory.

3. b. To frustrate, reduce to nought, put an end to, abolish.

3. c. With off.

4. a. *Arithmetic*. To strike out (a figure) by drawing a line through it; esp. in removing a common factor, e.g. from the numerator and denominator of a fraction; also *absol*. Hence.

4. b. To remove equivalent quantities of opposite signs, or on opposite sides of an equation, account, etc.; to balance a quantity of opposite sign, so that the sum is zero.

4. c. *figurative*. To render (a thing) null by means of something of opposite nature; to neutralize, counterbalance, countervail; to make up for, compensate.

4. d. *Music*. To remove the effect of (a preceding sharp or flat), including an element of the key signature: marked by inserting a natural sign in the score.

4. e. *intransitive*. Const. *out*. To be rendered null or neutral by counterbalance.

5. *Printing*. To suppress (a page, sheet, etc.) after it has been set up in type or printed off.

6. † To enclose with latticework or rails. *Obsolete* [the literal sense of Latin *cancellāre*].

***Additional sense (2021)***

*7. Colloquial* (originally U.S.). *transitive*. To dismiss, reject, or get rid of (a person or thing). In later use, esp. in the context of social media: to publicly boycott, ostracize, or withdraw support from (a person, institution, etc.) thought to be promoting culturally unacceptable ideas.

**2016** Guys you know we have to **cancel** her though? Because she said all lives matter or some crap like that.

*@ClinicallyLuxe 13 December in twitter.com (accessed 27 Oct. 2020).*

**2020** In 1966, right-wing Christians tried to **cancel** John Lennon, after he claimed that the Beatles were 'more popular than Jesus'.

*Washington Post (Nexis) 12 July b2* [15].

Итак, лексическая единица ***cancel*** является многозначной и функционирует в семи разных значениях. Поясним, что значение 7 является территориально маркированным – *originally U.S*. Как уже ранее отмечалось в исследовании англоязычной терминологии образования в контексте пандемии и постпандемии COVID–19, анализ ежеквартальных обновлений «Оксфордского словаря английского языка» позволил сделать вывод о функционировании четырех групп лексических единиц, подвергшихся определенным семантическим изменениям в условиях воздействия общественно-политических феноменов: новые термины; термины, в семантической структуре которых появились новые значения; термины со значениями, обновленными с целью их уточнения и корректировки; термины, в словарные статьи которых были добавлены новые контексты их использования, но еще не отредактированные [10, с. 437]. Согласно приведенной классификации, единица ***cancel*** относится к терминам, в семантической структуре которых появились новые значения. Для данного исследования наибольший интерес представляет значение 7 рассматриваемой единицы ***cancel***. Контексты, демонстрирующие употребление рассматриваемой единицы, датируются 2016 и 2020 гг. Поясним также, что термин ***cancel culture*** образован в результате словосложения. Далее обратимся к определению термина ***cancel culture.***

Добавим также, что, по мнению М.Б. Колесниченко и Е.А. Ушаковой, в настоящее время лексическая единица ***cancel*** всё чаще используется в контексте критики и публичного осуждения неприемлемого поведения: например, когда "*отменяют"* человека, последовательно публикующего сообщения дискриминационного характера [1, с. 82]. Отмечается, что под «*отменой*» зачастую понимают острую публичную критику; «*отмена*» подразумевает «наступление репутационной ответственности: человека призывает пересмотреть свои взгляды, извиниться, а если этого не происходит – лишить его платформы и возможностей продолжать дискриминацию» [там же].

Важно отметить, что в 2019 г. австралийский словарь *Macquarie Dictionary* объявил словом года ***cancel culture*** (*культура отмены*). В словаре приводится следующее определение термина: *attitudes within a community which call for or bring about the withdrawal of support from a public figure, such as cancellation of an acting role, a ban on playing an artist's music, removal from social media, etc., usually in response to an accusation of a socially unacceptable action or comment* 'вид отношений внутри определенного сообщества, который приводит к прекращению поддержки публичного человека (например: отмена актерской роли, запрет на выступления музыканта, удаление из социальных сетей и т. д.) и, как правило, возникает в ответ на обвинение в социально неприемлемом поступке или комментарии' (здесь и далее перевод наш – *Ю. Ц.*). Редакторы словаря объясняют свой выбор тем, что данная фраза охватывает важный аспект "духа" последних лет, обозначая особый тип отношений, который стал настолько всеобъемлющим, что получил название. Отмечают также, что *культура отмены* стала мощнейшей силой [22].

Согласно определению онлайн-словаря современного английского языка *Dictionary.com*, под ***культурой отмены*** понимается *the popular practice of withdrawing support for (canceling) public figures and companies after they have done or said something considered objectionable or offensive. Cancel culture is generally discussed as being performed on social media in the form of group shaming* 'популярная практика отказа от поддержки (отмены) общественных деятелей и компаний после того, как они сделали или сказали что-то, что считается нежелательным или оскорбительным. Обычно указывают, что культура отмены реализуется в социальных сетях в форме группового высмеивания' [14]. Данная новая форма самосуда доминирует практически по всех сферах жизни современного западного общества в течение последних нескольких лет: политика, журналистика, музыка, кино, спорт, бизнес и, что особенно важно для предлагаемого исследования, образование.

Далее рассмотрим феномен *культуры отмены* в терминологическом аспекте в сфере высшего образования. На официальном сайте *National Association of Scholars* приводится определение термина ***cancellation***, относящееся к сфере образования:

*Academic administrators, students, and even professors risk "**cancellation**" when expressing viewpoints deemed unacceptable by the progressive ideologues ruling our colleges and universities.* 'Администрация сферы образования, студенты и даже преподаватели рискуют быть *отмененными* за выражение своего мнения, которое признается неприемлемым прогрессивными идеологами, управляющими западными образовательными учреждениями' [11].

Совершенно не обязательно, чтобы такие якобы нестандартные взгляды находились за рамками *окна Овертона,* чтобы разозлить прогрессивную толпу. Поясним, что *окно Овертона (окно дискурса)* представляет собой социологическую концепцию существования рамок допустимого спектра взглядов в публичных высказываниях политиков и общественных деятелей в рамках дискурса. Наблюдается определенная тенденция, согласно которой радикально настроенные ученые и бюрократы постоянно сдвигают *окно Овертона* влево, в результате чего те, кто поддерживает идеи, считавшиеся бесспорными и абсолютно очевидными еще несколько лет назад, сейчас подвергаются осуждению.

Д. Асеведо выделяет следующие этапы *академической отмены (**academic cancellation***): 1) преподаватель, представитель администрации образовательного учреждения или учащийся говорят, пишут или публикуют в социальных сетях высказывания, которые воспринимаются как неприемлемые прогрессивным обществом; 2) возникает волна протеста, критики, несогласия среди профессорско-преподавательского состава и студенческого сообщества, требующих соблюдения институциональной дисциплины; 3) администрация образовательного учреждения под влиянием "толпы" наказывает преступника (*academic culprit*). Для внештатных преподавателей и представителей администрации образовательного учреждения такие меры могут принимать форму отстранения (*suspension*) или увольнения (*firing*), что всегда сопровождается публичным унижением (*public humiliation)*. Штатные преподаватели обладают большими гарантиями защиты, но зачастую им ужесточают условия труда, проводя обременительные расследования и заставляя посещать тренинги по "чувствительности" (*"sensitivity" trainings*) и "скрытым предубеждениям" (*"implicit bias" trainings*). В результате *академиче-*

*ской отмены (**academic cancellation**)* профессиональная карьера "*отмененных" студентов* (***"cancelled" students***) разрушена, не успев начаться [11].

Отмечается также, что после наказания *жертвы культуры отмены* (***victims of cancel culture***) крайне редко получают возможность оправдаться. К сожалению, многие "*отмененные*" ("**cancelees**") получают изгнание из академического, а также из профессионального сообщества.

Представители Национальной ассоциации ученых утверждают, что в высшем образовании США и Канады *культура отмены* достигла небывалого уровня. Действительно, многие американские колледжи и университеты стали прогрессивными. Каждый раз с наступлением социального кризиса – пандемия COVID–19, расовые волнения (движение Black Lives Matter) – наступает новая волна *академических отмен (**academic cancellations***) [11].

Все вышеприведенные термины, выделенные курсивом, входят в терминологию *культуры отмены* и были заимствованы из данной терминологии в терминологию образования, далее подверглись процессу терминологизации в рамках англоязычной терминологии сферы образования, став терминологическими единицами данной области в условиях влияния такого социально обусловленного явления, как *культура отмены*.

Выявляя лексико-семантические особенности терминологии высшего образования в условиях влияния феномена культуры отмены на высшее образование, мы обратили внимание на то, что термин «*культура отмены*», функционируя в терминологиях разных областей, в данном случае в терминологии высшего образования США и Канады, иллюстрирует явление *терминологической синонимии*: *Cancel Culture = Call-Out Culture = Outrage Culture*.

Добавим также, что в рамках узкого корпуса исследования были выявлены и другие примеры реализации *лексической вариантности* терминов высшего образования США и Канады в контексте воздействия культуры отмены на высшее образование: c*ancelees = victims of cancel culture = cancelled students / academic administrators / professors; cancellation* = b*oycotting*.

Известно, что термины редко характеризуются антонимией, однако представляется важным в этой связи привести термин, который часто противопоставляется культуре отмены в высшем образовании (*терминологическая антонимия*) – ***academic freedom***:

***Academic freedom*** *– the freedom of teachers and students to teach, study, and pursue knowledge and research without unreasonable interference or restriction from law, institutional regulations, or public pressure* 'Академическая свобода – это право преподавателей и обучающихся свободно учить, учиться, проводить исследования без безосновательного вмешательства и ограничений со стороны закона, учебного заведения или общества' [23].

Отметим, что данное терминологическое сочетание употребляется синонимично с другим терминосочетанием – ***viewpoint diversity*** [24]. Приведенные терминосочетания иллюстрируют явление *терминологической синонимии*.

Рассматривая структурные особенности терминов, входящих в узкий корпус исследования, мы опирались на классификацию терминолексики с точки зрения формы, разработанную С.В. Гриневым-Гриневичем, согласно которой выделяется две основные группы терминов: ***слова*** (однословные, монолексемные термины) и ***словосочетания*** (многословные, полилексемные термины). В составе однословных терминов С.В. Гринев-Гриневич выделяет три основных структурных типа: *простые, аффиксальные* и *сложные* [25].

Итак, анализ структурных особенностей терминов, входящих в узкий корпус данного исследования, показал, что из 48 терминов, входящих в терминосистемы высшего образования США и Канады, *33 термина (**69%**)* представляют собой терминологические ***словосочетания***, *15 терминов (**31%**)* – ***однословные термины***. Примерами терминологических **словосочетаний** из узкого корпуса исследования являются следующие: *petition for termination, academic rigor, academic freedom, skepticism of COVID-19 vaccines, viewpoint diversity, criticism of LGBTQ+ movement, placed on administrative leave, student petition for removal, academic culprit, academic cancellation, cancelled students, criticism of various aspects of woke ideology, subject to university investigation, condemned on social media, reprimanded by Board of Trustees, condemned by university president* и др. Примерами однословных терминов, входящих в узкий корпус исследования, выступают следующие единицы: *cancellation, cancelee, firing, suspension, ableism, transphobia, retaliation* и др.

В заключение можно сделать вывод, что *культура отмены* является сложным и многоаспектным феноменом. Влияние *культуры отмены* на высшее образование неизбежно привело к изменениям в терминологии данной сферы. В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. Анализ словарных дефиниций и лексико-семантический анализ позволил0 сделать вывод, что **4,7%** от общего числа проанализированных в данном исследовании терминов ранее функционировали в рамках терминологии *культуры отмены*, далее подверглись процессу *детерминологизации*, стали использоваться в *медиапространстве*, затем были *заимствованы* в терминосистемы высшего образования США и Канады. В настоящее время указанные термины используются в сфере высшего образования, обозначая конкретные понятия данной области, таким образом отражая специфику влияния *культуры отмены* на высшее образование в терминологическом аспекте.

2. В контексте воздействия *культуры отмены* на высшее образование некоторые термины, входящие в терминосистемы высшего образования США и Канады, характеризуются *лексико-семантической вариантностью* (терминологическая синонимия), а также *терминологической антонимией*.

3. Термины, входящие в узкий корпус проведенного исследования, обладают следующими структурными характеристиками: из 48 терминов 33 термина являются терминологическими словосочетаниями, 15 терминов – это однословные термины. Следовательно, как и в большинстве терминологий [25, с. 121], многословные термины составляют большую часть (69%) от общего числа терминов, входящих в узкий корпус исследования.

Изучение феномена *культуры отмены* в целом и в рамках области высшего образования в частности, исследование *культуры отмены* в высшем образовании в терминологическом аспекте, рассмотрение специфики воздействия *культуры отмены* на область высшего образования США и Канады и терминологию указанной сферы, определение лексико-семантических и структурных особенностей терминов высшего образования США и Канады в условиях воздействия *культуры отмены* на высшее образование способствуют более глубокому пониманию влияния данного феномена на национальные системы высшего образования во всем мире и на соответствующую терминологию.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования терминов, входящих в англоязычные терминосистемы образования, представляются определение особенностей влияния различных социальных, политических, экономических и культурных факторов на область образования и, следовательно, на терминологию данной сферы; рассмотрение проблемы номинации терминологических единиц образования с культурным компонентом значения; выявление лексико-семантической специфики и структурных особенностей англоязычных терминов, входящих в терминосистемы среднего образования англоязычных государств (Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии и др.), а также изучение проблемы мотивированности значения единиц, входящих в перечисленные терминосистемы.

Библиографический список


1. Колесниченко М.Б., Ушакова Е.А. Дискуссии о культуре отмены. *Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход*. 2021; Т. 1: 83–88.
2. Киселева А.Э., Муромская А.В. Cancel culture и институт репутации в России. *Молодой ученый*. 2020; № 48 (338): 585–588.
3. Стецко Е.В. «Культура отмены», «позитивная дискриминация» и критика культурной апроприации как инструменты пересмотра проекта глобализации. *XV Каганoвские чтения. Теория культуры и эстетика: новые междисциплинарные подходы*: материалы Всероссийской научной конференции к 100-летию М.С. Кагана. Санкт-Петербург: Российское эстетическое общество, 2022: 362–370.
4. Рейка Ю.Ю. Феномен «культуры отмены» в современном обществе. *Global and Regional Research*. 2022; Т. 4, № 3: 139–143.
5. Дашинимаев Г.Ю. Cancel culture как новая социальная реальность. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2021; № 1: 19–24.
6. Шамне Н.Л., Майер В.С. Слова года как лингвистические маркеры культуры отмены (cancel culture). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 288–290.
7. Синицкий Д.А. Исследование влияния культуры отмены и леволиберальных течений на современный английский язык. *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики*: материалы Региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов факультета иностранных языков. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022: 71–72.
8. Цверкун Ю.Б. Влияние глобализации на англоязычную терминологию высшего образования. *Индоевропейские языки: общелингвистические и методологические аспекты*: материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Московский государственный областной университет, 2022: 216–221.
9. Иконникова В.А., Цверкун Ю.Б. *Лингвокультурологические исследования англоязычных отраслевых терминологий и современные технологии в лингвистике*. Москва: ООО «Русайнс», 2021.
10. Цверкун Ю.Б. Лексико-семантические особенности англоязычной терминологии школьного и высшего образования в условиях пандемии и постпандемии COVID-19. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 434–439.
11. Acevedo D. *Tracking Cancel Culture in Higher Education*. Updated May 16, 2023. Available at: https://www.nas.org/blogs/article/tracking-cancel-culture-in-higher-education/
12. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
13. *Collins English Dictionary*. Available at: https://collinsdictionary.com/
14. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/
15. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
16. *The Greenwood Dictionary of Education*. Santa Barbara, CA: Greenwood, 2011.
17. *The Education week guide to K-12 terminology.* Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.

18. *A Dictionary of Education*. 2nd Edition. Ed. by S. Wallace. Oxford: Oxford University Press, 2015.
19. *Dictionary of British Education*. London: Taylor & Francis Ltd, 2005.
20. *A Cancel Culture Glossary*. Available at: https://saraschaefer.substack.com/p/a-cancel-culture-glossary
21. *Cancel Culture: A Glossary*. Available at: https://www.mcsweeneys.net/articles/cancel-culture-a-glossary
22. *Macquarie Dictionary reveals its 'Word of the Year' for 2019 – and 'thicc' and 'eco-anxiety' are close behind*. Available at: https://www.dailymail.co.uk/femail/article-7745517/Macquarie-Dictionary-reveals-cancel-culture-Word-Year-2019.html
23. *Academic Freedom*. Available at: https://www.britannica.com/topic/degree-education/
24. *In Austin, Alleged Threats for Criticizing DEI*. Available at: https://www.insidehighered.com/news/2023/02/13/ut-austin-professor-alleges-threats-over-conversative-views
25. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.

References

1. Kolesnichenko M.B., Ushakova E.A. Diskussii o kul'ture otmeny. *Formirovanie gumanitarnoj sredy v vuze: innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. Kompetentnostnyj podhod*. 2021; T. 1: 83-88.
2. Kiseleva A.`E., Muromskaya A.V. Cancel culture i institut reputacii v Rossii. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 48 (338): 585-588.
3. Stecko E.V. "Kul'tura otmeny", "pozitivnaya diskriminaciya" i kritika kul'turnoj apropriacii kak instrumenty peresmotra proekta globalizacii. *XV Kaganovskie chteniya. Teoriya kul'tury i `estetika: novye mezhdisciplinarnye podhody*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii k 100-letiyu M.S. Kagana. Sankt-Peterburg: Rossijskoe `esteticheskoe obschestvo, 2022: 362-370.
4. Rejka Yu.Yu. Fenomen "kul'tury otmeny" v sovremennom obschestve. *Global and Regional Research*. 2022; T. 4, № 3: 139-143.
5. Dashinimaev G.Yu. Cancel culture kak novaya social'naya real'nost'. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1: 19-24.
6. Shamne N.L., Majer V.S. Slova goda kak lingvisticheskie markery kul'tury otmeny (cancel culture). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 288-290.
7. Sinickij D.A. Issledovanie vliyaniya kul'tury otmeny i levoliberal'nyh techenij na sovremennyj anglijskij yazyk. *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki*: materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, magistrantov i aspirantov fakul'teta inostrannyh yazykov. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2022: 71-72.
8. Cverkun Yu.B. Vliyanie globalizacii na angloyazychnuyu terminologiyu vysshego obrazovaniya. *Indoevropejskie yazyki: obschelingvisticheskie i metodologicheskie aspekty*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2022: 216-221.
9. Ikonnikova V.A., Cverkun Yu.B. *Lingvokul'turologicheskie issledovaniya angloyazychnyh otraslevyh terminologij i sovremennye tehnologii v lingvistike*. Moskva: OOO «Rusajns», 2021.
10. Cverkun Yu.B. Leksiko-semanticheskie osobennosti angloyazychnoj terminologii shkol'nogo i vysshego obrazovaniya v usloviyah pandemii i postpandemii COVID-19. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 434-439.
11. Acevedo D. *Tracking Cancel Culture in Higher Education*. Updated May 16, 2023. Available at: https://www.nas.org/blogs/article/tracking-cancel-culture-in-higher-education/
12. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
13. *Collins English Dictionary*. Available at: https://collinsdictionary.com/
14. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/
15. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
16. *The Greenwood Dictionary of Education*. Santa Barbara, CA: Greenwood, 2011.
17. *The Education week guide to K-12 terminology.* Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
18. *A Dictionary of Education*. 2nd Edition. Ed. by S. Wallace. Oxford: Oxford University Press, 2015.
19. *Dictionary of British Education*. London: Taylor & Francis Ltd, 2005.
20. *A Cancel Culture Glossary*. Available at: https://saraschaefer.substack.com/p/a-cancel-culture-glossary
21. *Cancel Culture: A Glossary*. Available at: https://www.mcsweeneys.net/articles/cancel-culture-a-glossary
22. *Macquarie Dictionary reveals its 'Word of the Year' for 2019 – and 'thicc' and 'eco-anxiety' are close behind*. Available at: https://www.dailymail.co.uk/femail/article-7745517/Macquarie-Dictionary-reveals-cancel-culture-Word-Year-2019.html
23. *Academic Freedom*. Available at: https://www.britannica.com/topic/degree-education/
24. *In Austin, Alleged Threats for Criticizing DEI*. Available at: https://www.insidehighered.com/news/2023/02/13/ut-austin-professor-alleges-threats-over-conversative-views
25. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.

*Статья поступила в редакцию 28.08.23*

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-287-290

***Chernykh O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: chernykhou@mail.ru*
***Khismatulova Ya.O.,*** *MA student, Ca' Foscari University of Venice (Italy)*

**SPECIFICS OF NEW GENDER ARCHETYPES IN MODERN MOVIE DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF ENGLISH-LANGUAGE YOUTH SERIALS).** The article analyzes English-language cinematic discourse in the gender aspect. The aim of the paper is to conduct a comprehensive analysis of the ways of actualization of new gender identities in the contemporary English-language discourse of youth serials. The article substantiates the idea that the film discourse reproduces the ideas of new gender identities in the Western linguoculture at the present historical stage. A review of scientific works on the stated topic is made. The empirical data obtained are described. Modern tendencies of changing the gender parameter of human personality are noted. Youth serials from the point of view of gender are analyzed. The ways of representation of new gender archetypes are emphasized. The ways of deconstructing the traditional binary opposition of male-female are studied. It is concluded that the attempt of systematic analysis of new gender identities has revealed their significant representation in English-language TV series.

*Key words:* **gender, gender identity, gender archetype, movie text, gender pluralism**

***О.Ю. Черных,*** *канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: chernykhou@mail.ru*
***Я.О. Хисматулова,*** *магистрант, университет Ca' Foscari, г. Венеция*

# СПЕЦИФИКА НОВЫХ ГЕНДЕРНЫХ АРХЕТИПОВ В СОВРЕМЕННОМ КИНОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ СЕРИАЛОВ)

В данной статье дается анализ англоязычного кинематографического дискурса в гендерном аспекте. Цель работы состоит в том, чтобы провести комплексный анализ способов актуализации новых гендерных идентичностей в современном англоязычном дискурсе молодежных сериалов. Обосновывается идея о том, что кинодискурс воспроизводит представления о том, что такое новые гендерные идентичности в западной лингвокультуре на современном историческом этапе. Делается обзор научных работ по заявленной теме. Описываются полученные эмпирические данные. Отмечаются современные тенденции изменения гендерного параметра человеческой личности. Анализируются молодежные сериалы с точки зрения гендера. Выделяются способы репрезентации новых гендерных архетипов. Исследуются способы деконструкции традиционной бинарной оппозиции мужское – женское. Делается вывод о том, что предпринятая попытка системного анализа новых гендерных идентичностей выявила их значительную представленность в англоязычных сериалах.

*Ключевые слова:* **гендер, гендерная идентичность, гендерный архетип, кинотекст, плюрализм гендера**

К середине 20-х годов XXI века в западной лингвокультуре все более отчетливо проявляется тенденция к кардинальному изменению модели человека. Биологическая природа индивида, некогда служившая базой для принципиального разделения на две группы – мужчины и женщины, отрицается полностью. За человеком закрепляют право менять свой биологический пол в течение жизни. Гендер не является более экзистенциальной сущностью, а признается текучей категорией, которую индивид может неоднократно конструировать. Дихотомия мужское – женское отрицается в западном дискурсе. На смену этой парадигмы пришел и значительно укрепился так называемый плюрализм гендера. Актуализируются новые модели мужского и женского.

Актуальность данного исследования состоит в том, что современные сериалы являются одним из наиболее эффективных каналов, посредством которого можно донести до подростков и молодежи новую модель человека. Если в западном дискурсе существует установка на продвижение плюралистической модели гендерных репрезентаций, то англоязычные сериалы должны активно воспроизводить их.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые исследуются способы конструирования новой модели гендерной идентичности на материале англоязычных сериалов.

Цель исследования: комплексный анализ способов актуализации новых гендерных идентичностей в современном англоязычном дискурсе молодежных сериалов.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Исследовано и описано современное понимание термина «гендер» в западной лингвокультуре.

2. Исследованы особенности и специфические черты современных сериалов для молодежи и подростков.

3. Выявлены вербальные и невербальные способы актуализации новых гендерных архетипов в молодежных сериалах.

Теоретическая ценность исследования состоит в том, что полученные данные развивают идеи лингвистической гендерологии и вносят вклад в теорию дискурса. Практическая ценность работы заключается в возможности использования полученных результатов для дальнейших гендерных исследований и дискурс-анализа.

В XXI веке с развитием общественно-политических движений, которые ставят во главу угла свободу человека и его самовыражение, понятие гендера претерпевает серьезные изменения. Если раньше оно обозначало социокультурный пол, который конструируется обществом и самим индивидом, то сейчас в понятие гендера все чаще вкладываются сексуальные предпочтения того или иного субъекта. Различные формы сексуальных девиаций признаются нормой. Гендер становится текучим параметром, плюралистическая основа его признается западным сообществом как основополагающая и транслируется в глобальном масштабе.

Анализируя современные гендерные исследования, А.В. Кирилина выделяет следующие тенденции в развитии понимания гендера:

– актуализация множественности гендера (выход гендерной идентичности за рамки бинарной оппозиции);

– сосуществование двух концепций гендера – глобалистской и традиционной;

– рассмотрение категорий пола и гендера как абсолютно несвязанных между собой (глобалистская концепция);

– деконструкция известной ритуализации пола;

– усиление патриархатно-фундаменталистских концепций гендера и пола;

– политизация гендерного вопроса [1, с. 12].

Упомянутая множественность гендера подразумевает ее изменчивость, в том числе. Считается, что в течение жизни человек может неоднократно менять свою гендерную идентичность (трансгендерность, гендерфлюидность) или уходить от нее совсем (агендерность). Эта тенденция предвещает собой эпоху постгендеризма, подразумевающую отказ от конструирования гендера как феномена, связанного с биологическим полом, и перенос его в индивидуальную категорию из групповой. Поэтому глобальный сценарий развития гендерных исследований характеризуется полным пересмотром концепции гендера. Из концепции, подразумевающей бинарную оппозицию и отражающей наличие двух групп или двух типов людей, гендер превратился в концепцию гораздо более политизированную и многогранную, в большей мере подразумевающую самоидентификацию, чем идентификацию человека обществом.

Формирование нового понимания гендера в массовом сознании происходит в различных видах дискурса [2]. Наиболее активно конструирование плюралистической модели идет через кинематографический дискурс. Лингвистическая система кинотекста может быть представлена как письменно (инициальные, финальные и внутритекстовые титры, а также части мира вещей фильма – плакаты, вывески, письма, записки), так и устно (звучащая речь актеров, закадровый текст, песня) [3]. Все это является основным инструментом создания гендерных смыслов. Речевое поведение персонажей фильмов и сериалов лучше отражает окружающую действительность и самоощущение. Кинематограф влияет на восприятие гендера, он наиболее успешно устанавливает и транслирует гендерные схемы – сообщения, представляющие гендерные роли, являются одними из наиболее устойчивых и характерных его черт. Особенно это заметно при рассмотрении англоязычных фильмов и сериалов в качестве предметов исследования.

В последние годы важность репрезентации на большом экране многократно подчеркивается не только представителями отдельных сообществ (сообщества людей с ограниченными возможностями, ЛГБТК+, феминистки и т. д.), но и многими деятелями искусства и культуры. Как считают представители западной культуры, разнообразие героев и архетипов в современной культуре помогает людям осознать собственную принадлежность к определенной группе, способствует более глубокому осмыслению своей идентичности и мотивирует людей, выбивающихся из традиционной парадигмы, к принятию себя и своих особенностей. Особенно важным для молодой аудитории становится вопрос гендерной идентичности.

На данный момент уже существует большое количество сериалов, рассказывающих о жизни и проблемах подростков, однако особое место занимают такие сериалы, как Sex Education (британский телесериал, рассказывающий о проблемах учащихся средней школы английского городка Мурдэйл), и Euphoria (американский подростковый телесериал). Выбор этих кинотекстов обусловлен тем, что общая просматриваемость сериалов составляет сотни миллионов часов. В сериалах представлены хорошо раскрытые персонажи со сложными характерами и богатой историей, на примере которых мы рассмотрим особенности современной репрезентации гендера в англоязычном кинодискурсе.

Кэл – персонаж сериала Sex Education, биологическая женщина, идентифицирующая себя как небинарная персона, использующая местоимения they/them, а также имя без яркой гендерной окраски: «My pronouns are *they/them*, but no worries. I'm *Cal*». Местоимения *they/them* – это первый и наиболее распространенный вариант обозначения небинарности у англоговорящих людей. Местоимение *they* долгое время рассматривалось как обозначение множественного числа 3 лица (они), однако, подобно множеству других языковых значений, его значение тоже изменилось. «*They* стало местоимением как множественного, так и единственного числа, что подтверждается бесчисленными фактами употребления его в функции единственного числа носителями английского языка» [4]. В английском языке считается допустимым использовать местоимения они/их, когда мы не знаем пол человека, о котором говорим, или если мы хотим, чтобы наше предложение было применимо ко всем родам. Так, например, персонаж Эрик рассказывает о своем молодом человеке своей гомофобной бабушке: "*They* don't talk much, but *they* really love dogs. And, uh, *they* can be very kind. And *they* make me laugh. A lot. And I think you'd really like *them*". Здесь местоимение *они* используется как гендерно-нейтральное, т. к. Эрик не хочет давать бабушке понять, к какому полу или гендеру принадлежит его любимый человек. Следует учитывать, что с точки зрения школьной грамматики это использование местоимения *they* является не совсем корректным и может использоваться лишь в разговорной речи. Сейчас местоимение *they/them* используют осознанно, даже зная биологический пол человека и выбирая именно это местоимение, чтобы подчеркнуть гендерную небинарность. Сам персонаж относит себя к queer-community, где queer означает человека, чья сексуальная ориентация или гендерная самоидентификация отличается от общепринятых: "If this was going to become more serious, then you would be in a *queer* relationship".

Персонаж Кэл не вписывается в общую парадигму дихотомии женственности и мужественности. Например, не хочет соблюдать гендерно ориентированную ритуализацию в одежде (юбки для девушек, брюки для мальчиков): "I'm not wearing a *skirt*". Такое поведение часто связано с феноменом гендерной дисфории, присущим трансгендерам или гендерно небинарным личностям. Гендерная дисфория – состояние, при котором человек испытывает дискомфорт из-за значительного различия между гендером, с которым он себя идентифицирует, и полом при рождении. Так, Кэл чувствует себя некомфортно из-за своей женской фигуры, груди в частности. Персонаж пытается скрыть фигуру с помощью мешковатой одежды:

– Hi! Sorry. You're in the wrong uniform.
– What is wrong about it?
– *It's the boys' uniform. It's way too big for you*.
– I think it's a comfortable fit.

Также предмет, связанный с гендерной идентичностью персонажа, – нагрудный бандаж. Это средство представляет собой либо широкий эластичный бинт, либо короткий топ с жесткой основой, который используется для утягивания груди у девушек, тем самым формируя более мужественную фигуру. Кэл сталкивается с непониманием со стороны одноклассников, замечающих непривычный элемент одежды в раздевалке: "God, what is with *that weird crop top*?". Сам персонаж описывает процесс утягивания груди как болезненный и даже часто опасный, если проделывать процедуру некорректно: "I did it for a while with Ace *bandages*. Until I nearly broke a rib. I didn't realize they tighten over time, so they can restrict breathing severely". Однако это необходимо Кэл, чтобы бороться с гендерной дисфорией, и, в конце концов, персонаж с гордостью признается перед всей школой, что носит бандаж: "*I bind* my chest and I feel no shame". Этот процесс используется в сериале как своеобразный обряд инициации – Кэл помогает еще одному небинарному персонажу научиться правильно утягивать грудь и даже отдает свой, более удобный бандаж: "All right, so that *binder* is designed for safer chest compression. You might be tempted to wear two binders or wear a size smaller, but you shouldn't".

Также она испытывает трудности в социализации, так как не понимает, к какой гендерной группе ей лучше примкнуть. Так, в школе для организации уроков полового воспитания были организованы две группы, разделенные по половому признаку. В этом случае Кэл и еще один небинарный персонаж сталкиваются с невозможностью определить принадлежность к какой-либо группе и выбрать для себя подходящий вариант:

– For today's SRE class, *boys* will be in this classroom and *girls* in this one. Can we please form two orderly lines, please?
– Uh, where do I go?
– *Boys* in this classroom and *girls* in this one.
– But I'm *non-binary*.
– I... I don't know which line either.

В ходе диалога Кэл подчеркивает, что деление является некорректным, так как в процессе смешиваются понятия гендера и пола:

– We don't fit into the description of *boy or girl*, so where are we supposed to go?
– You can both go in the *girls'* line.
– But I'm *not a girl*.
– They'll be discussing *female anatomy*, which I'm sure will be helpful for you.
– So we go to the *vagina or penis* line. Is that what you're saying?

Из-за феминной внешности, от которой персонаж хочет избавиться, Кэл часто сталкивается с мисгендерингом – явлением, при котором гендер персонажа намеренно или случайно определяется неверно:

"I know *her*. Well, I mean, *she* bumped into me the other day"
– This is how far you'll go to get a *girl*?
– What?
– *Person*.

Важно отметить, что мисгендеринг часто проявляется не только эксплицитно (гендерно окрашенные имена существительные, личные местоимения), но и имплицитно (использование слов, стереотипно ассоциирующихся с определенным гендером): "You really are so *beautiful*. Oh shit, that's a gendered word".

Кэл рассказывает о непонимании и отрицании людьми альтернативной гендерной идентичности, что почти всегда приводит к дискриминации по гендерному признаку: "The press would be interested to hear about the way I've been *discriminated* against due to how I *present*". Это оказывает влияние на самого персонажа и таких же представителей queer-community. Так, в одном из диалогов она упоминает, что ей некомфортно переодеваться в женской раздевалке за отсутствием гендерно нейтральной альтернативы:

– I don't like clothes clinging to my body, but I don't really have a choice. *A lot of people don't really get it*.
– Who doesn't get it?
– The whole world, Jackson. I used to *get changed in the abandoned toilet block* so the idiot popular girls wouldn't say shit about my body. Other *queer kids* would change there too. It was comfortable, but it's gone now, so…

Постепенно вопрос нетипичной гендерной идентичности начинает волновать не только самих небинарных персон, но и цисгендерных персонажей, которые стараются изменить текущую ситуацию в школе на более либерально настроенную по отношению к меньшинствам. Имеет место следующий диалог старосты с директрисой:

– I wanted to talk about what happened with the *girls' and boys' lines*.
– Okay.
– I think it made some students feel really uncomfortable.

Между друзьями Кэл происходит следующий диалог о проблеме гендерной идентичности:

– I was wondering whether we could talk to Hope about setting up something where people could talk about what they need on campus.
– What kind of thing?
– A forum or something. People could talk about mental health or *gender identity*.

Кроме того, друзья Кэл начинают убеждать персонажа открыто отстаивать свои права и добиваться более комфортных условий: "Even if you don't do the forum, maybe you should still talk to Hope about *the changing room thing*". Кэл освещает проблему нетипичной гендерной репрезентации транс- и квирперсон: "Hope, um, I was wondering if I could talk to you about getting *a gender-neutral changing room* on campus? I think it would really help the *trans and queer students* here".

В своей речи Кэл избегает гендерно окрашенных слов по отношению к другим людям, используя гендерно нейтральные обращения: "After you, good *human*". В данном случае вместо *man* персонаж употребляет более общее *human*. Персонаж также употребляет специальную лексику, используемую для обозначения гендерной принадлежности: "I think your *cishet* brain maybe exploded a bit". В данном случае *cishet* выступает как сокращение от слияния двух слов – cisgender (человек, чья гендерная идентичность совпадает с полом при рождении), и heterosexual. Имеет место следующий диалог, в котором мы также можем видеть пример гендерного слэнга:

– So Layla's a good *NB*, and I'm a bad one. Is that right?
– I don't understand your slang.
– *N-B*. Like, *non-binary person*.

В этом же диалоге мы видим, что для определения себя как небинарной персоны необязательно изменять свое имя на гендерно нейтральное, как это произошло с Кэл. Во многих случаях небинарные персоны оставляют свои гендерно окрашенные имена, как в случае с Лэйлой ("*Layla*'s a good *NB*").

Другой пример новой гендерной идентичности – персонаж сериала Euphoria Джулс. Джулс является трансгендером, то есть человеком, гендерная идентичность которого противоположна или отличается от его пола при рождении [Marriam-Webster, transgender]. Джулс – девушка, родившаяся мужчиной, однако в процессе взросления решившая сменить свою гендерную идентичность на женскую: "Like, people here know I'm *trans*". "You're a *trans girl* wearing a binder asking me whether I'm straight or gay?"

На уровне эксплицитных средств конструирования феминности по отношению к Джулс используются такие гендерно окрашенные слова, как girl ("Good *girl*", slut ("What she means to say is that she's a *slut*, bitch ("Somebody better speak up, or this *bitch* is gonna get fucked up", girlfriend ("Jules is my *girlfriend*"), а также личные местоимения she/her.

Джулс, как и Кэл, сталкивается с гендерной дисфорией: "The truth was, *Jules hated herself*". Это проявляется в том, что в детстве Джулс ненавидит себя и свое мужское тело, понимая, что оно не отражает ее гендерную идентичность: "She *hated her body*, not every part, just her shoulders, and her arms, and her hands. Also her chest, her stomach, her thighs. Her knees were the worst. Plus her ankles, and her big, fucking, stupid feet. She hated her life, not because it was bad, but because when you hate your brain and your body, it's hard to enjoy the rest". В сериале неоднократно подчеркивается, что предыдущее тело не чувствовалось для героини родным или подходящим именно по этой причине: "It's not like her body ever really *belonged to her* in the first place".

В одном из эпизодов Джулс описывает свой процесс перехода от мужественности к женственности ("By 13, she started to *transition*") через ритуализацию пола в одежде и внешности, а также затем через гормональную терапию для изменения внешности и биологических характеристик: "I remember walking out of Sears with my first pair of *heels* in my backpack. And my heart was fucking racing. And I got home, and went straight to my room, locked the door, put 'em on... And, I just... felt like... I was collecting herbs, or making potions in order to up my manna, you know? Like, it started with that, and then it was *clothes*, and then it was *makeup*, and eventually *hormones*".

В глазах других людей Джулс воспринимается как девушка, к ней ни разу не применяется мисгендеринг, намеренный или случайный, так как девушка выглядит типично для представлений о феминности, что достигается не только гормональной терапией, но и использованием макияжа, а также женской одежды и прически (рис. 1).



Рис. 1

Девушку волнует вопрос своей гендерной и сексуальной идентичности. Так, она сначала встречается только с мужчинами, что, по ее мнению, приближает ее к выражению своей женственности. Негативные качества характера девушка ассоциирует с мужским поведением: "Yeah, but it makes me feel like a *guy*". Однако она понимает, что ее желание – выйти за рамки гендерной бинарности, феминности и маскулинности и не соответствовать гендерным стереотипам вообще:

– But you *normally hook up with guys*.
– Yeah, but... my relationship to men is weird.
– Like, how?
– In my head, it's like... *If I can conquer men, then I can conquer femininity*.
– Why do you need a guy to make you feel more feminine? We'll circle back to that one. So have you?
– Have I what?
– *Conquered femininity*?
– I don't know. But, it's not like I even want to conquer it. It's like I want to fuckin' *obliterate it. And then move on to the next level*. And the next, and the next.
– Level up. Level up!
– Yeah. I don't really know what the means, or looks like, but... I want it.
– *Queerness is infinite*.

Позже Джулс начинает встречаться с девушкой, благодаря чему больше отстраняется от гетеронормативности, выраженной в гендерных стереотипах.

– Okay. What, are you in love with *him* or something?
– *Her, not him*. Yeah.
– Ooh, a little plot twist. Okay!
– No room for *hetero-normativity* in here.

Речь Джулс эмоциональна, полна восклицаний: “Come here! Oh, my God! I’m so proud of you”, “I missed you so much!”. Она открыто выражает эмоции и чувства, даже если в чьих-то глазах она может выглядеть при этом уязвимой: “I wish you could see yourself the way the rest of the world does”, “I love you, Rue”, “I know you’re probably still really angry at me... but I just wanted to tell you that *I love you. And I miss you*. So much”, “I missed you”, “I’m sorry”. Вместе с этим в ее речи часто встречаются грубые выражения и обсценная лексика: “There’s no *fucking* way I’m doing that”, “Rue! *Fuck you*, come here!”.

Героиня проявляет себя как заботливая и понимающая девушка: “I have no intention of, like, hurting you or anything”. Другими персонажами Джулс также характеризуется как мягкая, чувствительная, эмпатичная, сочувствующая, что подтверждает гендерные стереотипы феминности: “You... you were the most *beautiful person* that I’ve ever known”. “She’s super fuckin’ *sensitive*, she’s very *forgiving*, and she’s basically the most *wonderful* fucking person on the planet... Вместе с этим на протяжении всего сериала девушка демонстрирует такие качества, как безответственность, легкомысленность и поверхностность, а также ревнивость и эмоциональную зависимость, что также является стереотипно феминнными качествами: “You just act all fuckin’ *innocent*, like you’re this fuckin’ *sweet little angel*, this *innocent*, *sweet*, little fuckin’ *angel* who doesn’t know what the fuck they’re doing”, “Wait a minute. I was supposed to be your chaperone. But now I’m drunk”, “But I never thought that Jules was like *clingy* or *jealous*”. Помимо этого, Джулс не скрывает свои многочисленные связи с разными мужчинами, такое поведение резко расходится с общепринятым пониманием о том, как должна вести себя женщина:

– So like, do you have *a lot of one night stands*?
– Define a lot.
– Like more than five?
– Yeah.
– More than 10?
– I don’t know.
– More than 20?
– Why does it matter?
– It’s just a question.
– Who cares?
– I’m *no longer interested in men*, so.
– Well, how many men do you have to fuck to no longer be interested in them?

В сферу интересов Джулс входит мода, что типично для женщин: “You will be some huge *designer*. You have such *cool style*”, “I like the way *I dressed you*”. Она даже хочет выбрать профессию, связанную с ее увлечением:

– Where are you going to college?
– Parsons, I hope.
– What’s that?
– A school in Manhattan. *Fashion*.

Обобщая все вышеописанное, можно сказать, что, несмотря на намеренное общее соответствие гендерным стереотипам женственности (особенно во внешних проявлениях – одежде, прическе, макияже, сфере деятельности), Джулс в своем поведении зачастую все же отходит от типичных форм проявления феминности.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что в современном кинодискурсе помимо представителей традиционной бинарной системы гендера встречаются новые формы гендерной идентичности, такие как небинарные личности и трансгендеры. Несмотря на актуальность идеи плюрализма гендера, они реализуются в относительно невысокой степени – соотношение типичных и нетипичных гендерных идентичностей в двух сериалах составляет примерно 86% и 14% соответственно (из 14 главных героев). Однако вопрос множественности гендера выносится на передний план повествования, а герои, представляющие нетипичные гендерные идентичности, занимают большое количество экранного времени. На основе изученного материала можно сделать вывод о том, что на данном историческом этапе в молодежной культуре активно происходит деконструкция гендерных стереотипов. Также традиционная дихотомия мужского – женского подвергается сомнению, выдвигается новое понимание гендера, подразумевающее под собой его плюрализм, флюидность, изменчивость.

Библиографический список


1. Кирилина А.В., Гаранович М.В. Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия. *Гендерные аспекты языка, сознания и коммуникации*: коллективная монография. Москва: Издательский дом «ЯСК», 2022.
2. Черных О.Ю. Особенности создания гендерной идентичности в педагогическом дискурсе. *Гендерные аспекты языка, сознания и коммуникации:* коллективная монография. Москва: Издательский Дом «ЯСК», 2022.
3. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. *Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа)*: монография. Москва: Водолей Publishers, 2004.
4. Квасова Л.В., Сафонова О.Е. Изменения в системе английских местоимений в свете социолингвистических факторов. *Филологические науки***.** 2017; Выпуск № 2 (56): 34–45.


References


1. Kirilina A.V., Garanovich M.V. Gender i gendernaya lingvistika na rubezhe tret’ego tysyacheletiya. *Gendernye aspekty yazyka, soznaniya i kommunikacii*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel’skij dom «YaSK», 2022.
2. Chernyh O.Yu. Osobennosti sozdaniya gendernoj identichnosti v pedagogicheskom diskurse. *Gendernye aspekty yazyka, soznaniya i kommunikacii:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel’skij Dom «YaSK», 2022.
3. Slyshkin G.G., Efremova M.A. *Kinotekst (opyt lingvokul’turologicheskogo analiza)*: monografiya. Moskva: Vodolej Publishers, 2004.
4. Kvasova L.V., Safonova O.E. Izmeneniya v sisteme anglijskih mestoimenij v svete sociolingvisticheskih faktorov. *Filologicheskie nauki*. 2017; Vypusk № 2 (56): 34-45.


*Статья поступила в редакцию 24.08.23*

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-290-293

***Ulakov M.Z.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Institute for Humanitarian Research, Kabardino-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Nalchik, Russia), E-mail: maxtti@mail.ru*
***Musukov B.A.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Institute of Humanitarian Research, Kabardino-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Nalchik, Russia), E-mail: bmusukov@bk.ru*
***Abdullina G.R.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

**PRINCIPLES OF SELECTION AND PLACEMENT OF ISOLATED FORMS IN DICTIONARIES OF TURKIC LANGUAGES.** The article is dedicated to a study of issues of Turkic practical lexicography: differentiation of derivational and formative forms in the verb system, normative placement of lexical units in dictionaries, classification of lexical and grammatical meanings. Clarifying the sequence of placement of the meanings of words in the generally accepted understanding, caused largely by the influence of long-established lexicographical traditions, it draws attention to improving the lexicographic processing of the original common Turkic and inter-Turkic words presented in specific languages, formed on a truly folk basis. The work examines fully lexicalized grammatical forms of spatial cases, used as a separate word, as the property of another part of speech, qualified as isolated forms of the word, divorced from their origins. The article analyzes participial forms, the meanings of which are derived not only from the structure of the derived word itself, but also from the generating stem, coinciding with the typical grammatical meaning of the paradigm.

*Key words:* **paradigm, participle, isolated form, lexicography, grammatical form, productive stem, derived stem**

***М.З. Улаков,*** *д-р филол. наук, проф., Институт гуманитарных исследований Кабардино-Балкарского научного центра Российской академии наук, г. Нальчик, E-mail: maxtti@mail.ru*
***Б.А. Мусуков,*** *д-р филол. наук, Институт гуманитарных исследований Кабардино-Балкарского научного центра Российской академии наук, г. Нальчик, E-mail: bmusukov@bk.ru*
***Г.Р. Абдуллина****, доктор филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

# ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И РАЗМЕЩЕНИЯ ИЗОЛИРОВАННЫХ ФОРМ В СЛОВАРЯХ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена исследованию вопросов тюркской практической лексикографии: дифференциации словообразовательных и формообразовательных форм в системе глагола, нормативному размещению в словарях лексических единиц, классификации лексических и грамматических значений. Уточняя последовательность размещения значений слов в общепринятом понимании, вызванного большей частью влиянием давно сложившихся лексикографических традиций, в ней обращается внимание на улучшение лексикографической обработки исконных общетюркских и межтюркских слов, представленных в конкретных языках, сформировавшихся на подлинно народной основе. В работе рассматриваются полностью лексикализованные грамматические формы пространственных падежей, употребляемые на правах отдельного слова как достояние другой части речи, квалифицируемые изолированными формами слова, оторвавшимися от своих истоков. В статье анализируются причастные формы, значения которых выводятся не только из самой структуры производного слова, но и производящей основы, совпадая с типовым грамматическим значением парадигмы.

*Ключевые слова:* **парадигма, причастие, изолированная форма, лексикографирование, грамматическая форма, производящая основа, производная основа**

В статье рассматриваются некоторые вопросы тюркской переводной лексикографии, связанные с теоретическими обобщениями по составлению тюркско-русских словарей, их интерпретационное изложение в силу недостаточной разработанности отдельных положений. В ней анализируются вопросы, связанные с принципами отбора производных слов, образованных по определенным моделям, принципы лексикографирования грамматических значений слов. В работе исследуются вопросы, имеющие отношение к упорядочению лексики путем дифференциации словообразовательных и словоизменительных форм, к примеру, из-за отбора слов, который носит во многом произвольный характер, в словари тюркских языков включены причастные словоформы, не связанные с изолированными единицами.

Попытка лексикографирования причастных форм, загромождение словника подобными избыточными образованиями в одном ряду с нормативными словами создает искаженное представление об особенностях современного литературного языка и снижает академический уровень словаря. С этим обстоятельством связано ошибочное рассмотрение в качестве словарных единиц бесспорных грамматических форм, каковыми являются причастия.

Встречаются и такие случаи, когда отмеченное лексическое значение на деле оказывается лишь грамматическим значением другого слова, а не самостоятельной семантической единицей. Оно может быть сопутствующим значением другого слова, функционирующим при его самостоятельном лексическом значении. Избыточным является включение в словарь на общих основаниях грамматических форм, которые в соответствии со сложившимися орфоэпическими и орфографическими нормами национального языка квалифицируются в обеих функциях на равных началах.

Цель статьи – дифференциация основ при лексикографировании для реального отражения особенностей причастных форм, которые, выявляя разнородные лексические значения, немотивированно выделяются как относительно самостоятельные семантические единицы.

Задачи: установить особеноcти лексикографирования грамматических значений слов; упорядочение лексики путем дифференциации словообразовательных и словоизменительных форм.

Научная новизна статьи заключается в разработке принципов отбора для словаря изолированных единиц глагольного происхождения.

Теоретическая значимость исследования. Производные основы, образованные от производящих основ, в составе которых для данного состояния тюркских языков выделяются продуктивные и непродуктивные аффиксальные морфемы, обозначают предметы и явления мотивированно в связи с производящими основами и структурно, сохраняя семантические связи и не изолируясь друг от друга. Критерием опосредованных связей является возможность интерпретировать семантику вторых через семантику производящих основ.

Практическая значимость статьи. С точки зрения практической лексикографии, грамматические формы на -гъан/-ған, употребляемые как причастия, выявляют свободные и контекстуально обусловленные значения. Первое значение проявляется независимо от грамматических значений, самостоятельно. Второе значение выявляется при определенном лексическом окружении. Лексическая соотносительность производящих и производных основ имеет важное значение и для лексикографической обработки словарного состава. Прежде чем отнести ту или иную лексическую основу в состав производящих основ, следует выяснить вопрос о том, является ли она самостоятельной частью или относится к форме слова. Причастные и деепричастные формы, залоговые формы не могут выступать в качестве производящих основ.

Структурно-семантической особенностью производного слова является то, что часто на основе производящего слова невозможно определить подлинное значение слов, которые как раз меньше всего представлены в словарях в виду прозрачности их словообразовательной структуры.

В описании словообразовательных процессов используются такие двухкомпонентные термины, как «производящая основа», «производная основа». Производными считаются любые образования, которые с точки зрения словообразовательной морфологии могут быть рассмотрены как сочетания образующей основы с факультативными компонентами морфологии независимо от того, отмечаются ли при этом семантические преобразования мотивирующей основы или нет.

Исследование общих проблем словообразования и семасиологии, частично рассмотренные в некоторых научных статьях по тюркским языкам, посвященных анализу словообразовательных функций аффиксов, содержало ряд интересных наблюдений. Объектом специальных исследований в центре внимания семасиологов оказалась семантическая соотнесенность производящих и производных основ. М.М. Покровский, проявлявший скептицизм в подходе к этой проблеме, исходил из того, что «слова, сходные или прямо противоположные по значению друг с другом, ассоциируются и проходят сходную или параллельную историю» [1, с. 87]. Исследуя слова, относящиеся к одной сфере представлений, куда относятся производящие и производные основы, он обращал внимание на то, что не всегда семасиологическая судьба производных основ параллельна судьбе слов первичных, что под влиянием аффикса значение корня может измениться так, что «семантическая связь между первичным и производным» словом оказывается разорванной [2, с. 90].

Описание всех случаев семантической соотносительности производящих и производных основ будет способствовать решению многих вопросов, связанных с семасиологией, лексикой, слово- и формообразованием и грамматикой. В этом плане нерешенными остаются вопросы, имеющие отношение к грамматической сущности категории вида и залога.

Грамматическая соотнесенность форм слова подтверждается лексической равнозначностью однокорневых единиц. Формы пространственных падежей, если они лексикализованы и употребляются в изолированном варианте как самостоятельные лексические единицы, могут иметь статус производящих основ, сочетающихся со словообразовательными морфемами. Некоторые корневые морфемы в тюркских языках из-за малой своей употребительности в форме основного падежа на стыке словообразования и словоизменения могут быть и не отнесены к разряду производящих основ. Однако, с другой стороны, словарная форма слова вовсе не совсем должна быть употребительной, чтобы быть в составе производящих основ. Из-за этого в тюркских языках некоторые основы глагола реального употребления не имеют места и в некоторых словарях фиксируются условно как словарные формы.

В отдельных тюркских языках наряду с лексикализованными причастными и деепричастными изолированными формами в ряде лексикографических источников приводятся в качестве производящих основ неоспоримые грамматические формы лексем. К этим основам можно отнести причастные формы на -ған/-гъан, деепричастные формы на -п, формы падежей, множественного числа, отдельные формы принадлежности.

Анализ иллюстрационного материала свидетельствует о том, что отдельные лексические единицы регулярного формообразования проникают в словари, когда переводу на русский язык подвержены не грамматические формы, а именно лексические.

Лексикографическая интерпретация отдельных лексических единиц доходит до того, что некоторые производные основы не рассматриваются как самостоятельные словарные единицы, зафиксированные толковыми словарями из-за того, что они являются словообразовательными формами слова. Это происходит из-за того, что значение этих слов легко выводится из самой структуры производной основы, имеющей прозрачную структуру.

Например, могут полностью лексикализоваться индивидуальные грамматические формы слова, в результате чего слово с грамматической категорией, изолируясь от первоначального значения, переходит в разряд другой самостоятельной части речи. Так, например, в карачаево-балкарском и башкирском языках некоторые производные основы, образованные от производящих основ с помощью аффикса -ар/-ер(-әр)/, -ыр/-ир(-ер), изолируются от производящих основ и выступают в качестве самостоятельных лексических единиц, например, къач/ҡас- ‘бежать, обойти, удаляться’ – къачыр-/ҡасыр ‘выпускать, отпускать, освобождать’, ‘укрывать, прятать’; уч-/ос- ‘летать, вылетать’ – учур-/осор- ‘поднять в полет, ввысь’. Однако, с другой стороны, не все мотивированные основы имеют самостоятельное употребление, а выступают как зависимые от производящей основы образования, дублирующие ее лексико-семантические особенности. В толковых словарях единицы, образованные с помощью вышеназванного аффикса, по неизвестным причинам даются только как формы понудительного залога. Дифференцированный подход к исследованию показывает, что нужно

учитывать двойственную природу залоговой единицы: словообразовательные особенности и грамматические формы. Многие словоформы в отношении к производящей основе и к системе словообразования выступают как самостоятельные лексические единицы, выявляющие только словообразовательное значение. На этом основании можно было бы их выделить в словаре как отдельные словарные статьи. Здесь можно привести изолированные лексикализовавшиеся формы, например, артха\артҡа ‘назад’ от арт ‘задняя сторона, часть’, башха/башҡа ‘другой, иной’, башха/башҡа послелог ‘кроме’, от баш ‘голова’, бирге\бергә ‘вместе, совместно, воедино’, от бир\бер ‘один’, биринчиден/беренсенән вводн. слово ‘во-первых’ от биринчи\беренсе ‘первый’, бютюнлей/бөтөнләй ‘целиком, полностью, совсем, насовсем, навсегда’ от бютюн/бөтөн ‘целиком’, жашдан/йәштән ‘смолоду’ от жаш/йәш ‘молодой’; къайдан/ҡайҙан ‘откуда’ от къайда/ҡайҙа ‘где’; тышында/тышта ‘на улице, во дворе’, ‘вне помещения’ от тыш ‘наружная часть, сторона’. Все производные основы, приведенные в этом списке, имеют самостоятельное употребление, бытующее «на правах отдельного слова, не имеющего актуального отношения к своим истокам» [3, с. 97].

В большинстве тюркских языков наречия, изолированные в морфологическом отношении, образуются за счет непродуктивных форм, оторвавшихся от словоизменительных основ какой-либо части речи, большей частью имени и глагола. Все падежные формы, кроме форм пространственных падежей, имеют особое грамматическое значение.

Изолированные в морфологическом отношении лексические единицы можно встретить и среди удвоенных деепричастий, которые образовались в результате переходного преобразования грамматических форм, например, бара-бара ‘со временем’, ‘постепенно’ (букв.: ‘идя – идя’), тууып-битип/тыуып-бөтөп ‘от роду’ (букв.: ‘родившись – сформировавшись’). Особую группу изолированных форм составляют комбинации положительной и отрицательной единиц будущего времени одного и того же глагола; такие основы часто изолируются, перейдя в наречия, например, айтыр-айтмаз/әйтер-әйтмәҫ ‘сразу, немедленно, быстро’, ‘торопливо’ (букв.: ‘говоря – не говоря’), чыгъар-чыкъмаз/сығыр-сыҡмаҫ ‘быстро, торопясь’ (букв.: ‘выходя – не выходя’), билир-билмез/белер-белмәҫ ‘едва, незаметно’ (букв.: ‘зная – не зная’). По теоретически возможной модели построения новых конструкций лексические единицы можно образовать от сочетания любой глагольной комбинации. Изолированные морфологизированные основы встречаются и среди парных словосочетаний, употребляющихся как наречия, например, ашыкъ-бушукъ\ашыҡ-бошоҡ ‘наспех’, ёле-къала/үлә-ҡала ‘едва живой’. Подобные основы встречаются и среди других частей речи: глаголов, имен прилагательных, местоимений, существительных и служебных слов. Они отмечаются среди причастных и деепричастных форм, среди форм понудительного, взаимно-совместного, возвратного залогов. В большинстве случаев функционирование изолированных форм является результатом лексикализации форм пространственных падежей. Лексикализации также могут быть подвергнуты перечисленные выше залоговые формы, представляющие значительный теоретический и практический интерес. Как отмечает А.А. Юлдашев, все грамматисты признают в изолированных формах «нарушение тождества слова, преобразование словоформы в собственно лексическую единицу» [3, с. 97].

Лексикографы, занимающиеся исследованием изолированных форм, наравне с обычными словами отражают в своих словарях и лексикализованные единицы. В редких конструкциях такого рода в качестве производящей основы выступают и грамматикализированные неупотребительные формы. Некоторые примеры данного семантического направления, имеющие искусственный характер структурирования, возможны на деле лишь теоретически и на этом основании в словаре не приводятся как имена существительные. Отдельные образования типа алда ‘впереди’ можно выделить в самостоятельную словарную единицу наравне с его производящей основой ал ‘передняя часть чего-л.’, несмотря на то, что производная основа является формой местного падежа в результате лексикализации. Грамматический характер в основе не просматривается, несмотря на некоторую лексическую тождественность производящей и производной основ. Грамматические особенности наблюдаются в других падежных формах, которые нельзя рассматривать как словарные единицы.

Падежная форма *алда* не является неделимой монолитной производной лексической единицей, она состоит из корневой морфемы *ал* и аффиксальной *-да*. Несмотря на то, что *алда* является формой пространственного падежа, его можно отнести к словарной единице, поскольку здесь отмечается совершенно другое лексическое значение, отличное от значений других падежных форм. Производная основа *алда* по частотности своего употребления превосходит корневую производящую основу *ал* ‘передняя часть’. Словарная форма слова вовсе необязательно должна быть самой употребительной из его словоформ, она вообще может быть условной… [3, с. 99].

Лексикографические источники башкирского языка свидетельствуют о том, что в них даются причастные формы на -ған как словарные единицы, например, ҡайнаған ‘кипяченый’, ҡартайған ‘состарившийся’, көмөшлəнгəн ‘посеребренный, покрытый серебром’ , которған ‘бешеный, взбесившийся’, окшаған ‘похожий’, өйләнмәгән ‘неженатый, холостой’, серегән ‘гнилой’, таушалған ‘мятый, измятый, потрепанный’, терәлгән ‘упирающийся, прилежащий, прислонившийся’, туҙған ‘изношенный, обветшалый, ветхий’, тутыҡҡан ‘ржавый, заржавелый’, түләнгән ‘уплаченный, оплаченный’, иреген 1) ‘талый’; иреген боҙ ‘талый лед’; 2) ‘топленый’; иреген май ‘топленое масло’ [3, с. 99].

Составители современного толкового словаря башкирского языка и другие авторы, занимавшиеся исследованием теоретических вопросов морфологической изоляции, необоснованно относят причастные формы на -ған к изолированным лексикализованным формам, не обращая внимания на то, что они нового значения, отличного от значения производящей основы, не содержат. Ни в одном из тюркских языков они не могут быть рассмотрены как словарные единицы и зафиксированы толковыми словарями, т. к. изначально являются грамматическими формами глагола.

Словарь башкирского языка насыщен иллюстрациями грамматических форм, которые никакого отношения ни к лексике, ни к словообразованию не имеют и рассматриваются как словарные единицы [4, с. 14]. Такое же положение можно увидеть и в теоретической работе А.А. Юлдашева «Принципы составления тюркско-русских словарей» [3]. Ссылаясь на лексический материал башкирского языка, автор приводит грамматические единицы в качестве словарных основ. Составители «Сравнительно-исторической грамматики тюркских языков. Морфология» считают, что все формы на -ған в тюркских языках являются самостоятельными словарными единицами, зафиксированными словарями различного назначения. В работе отмечается, «что -qan как показатель отглагольно-именного словообразования представлен в кыпчакских языках. Ср. кирг. tu:qan ‘родственник, родич’ (tu: ‘родить’) [2, с. 456]. В карачаево-балкарском языке слово туугъан употребляется в лексикализованном значении ‘родной’, изолированном от буквального. Кроме того, это слово функционирует в составе парно-повторной конструкции туудукъ-туугъан ‘родственники’ (букв.: туудукъ ‘внук, внучка’, туугъан ‘сын, дочь’) [5, с. 12].

В лексикографических материалах татарского языка также приводятся грамматические формы глагола – причастия на -ган, особенностью которых является то, что лексикографы ошибочно их считают изолированными формами, например, ачылган ‘открытый, отворенный, раскрытый’, кайнаган 1) ‘кипяченый, отварной, заварной’; кайнаган су ‘кипяченая вода, кипяток’; 2) ‘топленый’, кайнаган сөт ‘топленое молоко’; кайнамаган ‘не кипяченый, сырой’; кайнамаган су ‘сырая вода’; каклаган 1) ‘вяленый’; каклаган каз ‘вяленый гусь’; ‘копченый’; каклаган балык ‘копченая рыба’; каклаган дуңыз ите ‘ветчина’; калган ‘отложенный’; 2) ‘остальной’, елаган ‘плаксивый’; улаган аваз ‘плаксивый голос; слезы, плач’; елаган күзләр ‘заплаканные глаза’ [6, с. 145].

В узбекском языке также встречаются некоторые причастные формы, зафиксированные в толковом словаре как словарные единицы, например, сотилган ‘продажный’ [7, с. 378].

Аффикс -qan широко представлен во всех современных кыпчакских языках и в различных тюркских памятниках, своеобразно отражающих черты этих языков, «причастие на -qan обнаруживает следы временной недифференцированности и нейтральности в залоговом отношении» [2, с. 456].

Рассматривая грамматические формы глагола, границы между словоизменением и словообразованием глагола, А.М. Щербак обходит стороной функционирование причастных форм. В оглавлениях его монографии вообще отсутствует материал, посвященный причастию и особенностям формообразующего аффикса -qan [8, с. 456].

В «Карачаево-балкарско-русском словаре» отдельные нелексикализованные причастные формы даются как словарные единицы. Нет системности, в одном месте дается причастная форма баргъан (с пометой прич.), образованная от барыргъа без явно напрашивающегося лексического значения ‘идущий’. Слово дается как лексическая единица, хотя является глагольной формой. Далее следует уточнить, что причастие баргъан образуется не от инфинитива барыргъа, а от корневого глагола бар ‘иди’, употребляемого в повелительном наклонении. В словаре не даются многие причастные формы, образованные с помощью аффикса -гъан, например, келген ‘приходящий, пришедший’, джазгъан ‘пишущий’ и т. д. [9, с. 117].

Аффикс -гъан в карачаево-балкарском языке, так же как и в других тюркских языках, не может образовать напрямую от производящих основ лексические единицы. Он может образовать причастные основы в определенной временно́й форме, скорее, во «вневременной», когда действие начинается в плоскости прошедшего времени, а заканчивается в плоскости настоящего времени. В самостоятельном употреблении причастные формы практически стоят в стороне от процесса лексикализации. Они могут лексикализоваться, если употребляются в составе усилительных конструкций, сочетаясь с факультативным компонентом.

В караимском языке, так же как и в других тюркских языках, лексикографированию также немотивированно подвергаются причастные формы, которые не имеют отношения к словарным единицам, например, арыгъан 1) ‘истощенный’, 2) ‘усталый, утомленный’; 3) ‘изнуренный жаждой’. Данная форма образовалась от многозначной производящей основы ары 1) ‘становиться худым, тощим, становиться болезненным’; 2) ‘уставать, утомляться, терять силы, изнемогать’; 3) ‘жаждать, испытывать жажду’ с помощью формообразовательного аффикса -гъан; бергянь ‘данное’ образовалось от общетюркского глагола в повелительной форме бер- 1) ‘давать’; 2) ‘позволять’, который одновременно является и словарной единицей; болдыргъан ‘усталый, утомленный’ от болдыр- 1) ‘устать, утомиться’; 2) ‘перестать, прекратить’ [10, с. 129].

При отборе для словаря изолированных единиц глагольного происхождения следует иметь в виду то, что производящие основы (причастия) в большинстве случаев имеют лексическое значение, а производные основы явля-

ются всего лишь словоформами и не имеют самостоятельного употребления. Этот признак создает дополнительные основания для того, чтобы не включать причастия в словарь, не интерпретировать их и не переводить. Существующие переводы некоторых причастий в словарях и за их пределами за небольшим исключением представляют собой в силу этого весьма условное описание, не говоря уже о редакционной доработке. Из всего множества причастий, представленных в названном качестве, в словарь принято включить только те, которые имеют лексикализованное значение, вошедшие в состав постоянной и употребительной лексики. Причастные слова именно по этой причине самостоятельно употребляются крайне редко. Они более зависимы от контекста и ситуации речи.

В некоторых работах причастные слова без достаточного основания отнесены к именам прилагательным. Под влиянием этих источников в отдельных лексикографических материалах намечается тенденция квалифицировать данный разряд слов как самостоятельную часть речи. Между тем причастия настолько резко отличаются от имен прилагательных по своим лексико-семантическим особенностям, что их идентификация представляется по меньшей мере крайне необоснованной.

Библиографический список


1. Покровский М.М. *Избранные работы по языкознанию.* Москва, 1959.
2. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология.* Москва: Наука, 1988.
3. Юлдашев А.А. *Принципы составления тюркско-русских словарей.* Москва: Наука, 1972.
4. *Башкирско-русский словарь: 32 000 слов*. Москва: Дигора, Русский язык, 1996.
5. Мусуков Б.А. *Морфологическая деривация глаголов в карачаево-балкарском языке.* Нальчик: Издательство КБИГИ, 2009.
6. *Татарско-русский словарь:* около 38 000 слов. Москва: Издательство «Советская энциклопедия».
7. *Узбекско-русский словарь.* Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1959.
8. Щербак А.М. *Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков (глагол).* Ленинград: Наука, Ленинградское отделение. 1981.
9. *Карачаево-балкарско-русский словарь: около 30 000 слов*. Москва: Русский язык, 1989.
10. *Караимско-русско-польский словарь: 17 400 слов*. Москва: Русский язык, 1974.


References


1. Pokrovskij M.M. *Izbrannye raboty po yazykoznaniyu.* Moskva, 1959.
2. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov. Morfologiya*. Moskva: Nauka, 1988.
3. Yuldashev A.A. *Principy sostavleniya tyurksko-russkih slovarej.* Moskva: Nauka, 1972.
4. *Bashkirsko-russkij slovar': 32 000 slov*. Moskva: Digora, Russkij yazyk, 1996.
5. Musukov B.A. *Morfologicheskaya derivaciya glagolov v karachaevo-balkarskom yazyke.* Nal'chik: Izdatel'stvo KBIGI, 2009.
6. *Tatarsko-russkij slovar':* okolo 38 000 slov. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskaya `enciklopediya».
7. *Uzbeksko-russkij slovar'.* Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1959.
8. Scherbak A.M. *Ocherki po sravnitel'noj morfologii tyurkskih yazykov (glagol).* Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie. 1981.
9. *Karachaevo-balkarsko-russkij slovar': okolo 30 000 slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
10. *Karaimsko-russko-pol'skij slovar': 17 400 slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1974.


*Статья поступила в редакцию 13.09.23*

УДК 81-26.06.053.56 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-293-295

***Vasilyeva V.E.,*** *senior teacher, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victoriya1204@mail.ru*

**METHODOLOGICAL BASIS FOR TEACHING SIMULTANEOUS INTERPRETATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN AND VICE VERSA TO SENIOR STUDENTS OF LANGUAGE FACULTY.** The article studies modern methods underlying teaching of simultaneous interpretation to students of language universities. The author divides the teaching methods into several stages: initial (for students of the first-second years of study) and basic (for senior students). According to the author, the approach to teaching of simultaneous interpretation should be based on the principle of so called "from simple to complex" in order to constantly "warm up" student motivation and prevent its decline. The author considers the psycholinguistic features of simultaneous interpretation. Cognitive mechanisms functioning in the process of simultaneous interpretation are studied there in detail. The author's definition of simultaneous interpretation in its narrow sense is formulated in the article. The article outlines the basics of the author's methodology for teaching senior students simultaneous translation from English into Russian and vice versa. These methods are actively used by the author in her teaching activities.

*Key words:* **English, interpretation, simultaneous translation, intercultural communication, special text, highly specialized terms, textual information content, linguistic peculiarity, stress, psycholinguistic feature**

***В.Э. Васильева****, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: victoriya1204@mail.ru*

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И НАОБОРОТ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Статья посвящена исследованию современных методов, лежащих в основе обучения синхронному переводу студентов языковых вузов. Автор разделяет методики обучения на несколько этапов: начальный (для студентов первого – второго годов обучения) и основной (для студентов старших курсов). По мнению автора, подход к обучению синхронному переводу должен строиться по принципу «от простого к сложному» с целью постоянного «подогрева» студенческой мотивации и недопущения ее снижения. Автором рассмотрены психолингвистические особенности синхронного перевода. Подробно изучены когнитивные механизмы, функционирующие в процессе синхронного перевода. Сформулировано авторское определение синхронного перевода в его узком смысле. В статье обозначены основы методологии автора по обучению студентов старших курсов синхронному переводу с английского языка на русский и наоборот. Перечисленные методы активно используются автором в своей преподавательской деятельности.

*Ключевые слова и фразы:* **английский язык, устный перевод, синхронный перевод, межкультурная коммуникация, специальный текст, узкоспециализированные термины, текстовое информационное наполнение, лингвистическая особенность, стресс, психолингвистическая особенность**

Колоссальная роль межкультурной и межнациональной коммуникации в современном мире не подвергается сомнению, и переводчик выступает в качестве основной связующей фигуры в этом процессе. Именно переводчику отводится ответственная роль при ведении переговоров сторон по вопросам войны и мира, и точность его интерпретации межнационального диалога имеет порой судьбоносное значение. Перевод любой информации с одного языка на другой считается самостоятельным видом речевой деятельности, в основе которого заложены обязательные базовые навыки – чтение, письмо, говорение. Успешное овладение данными навыками самостоятельной речевой активности делает возможным овладение навыком перевода с иностранного языка на родной и наоборот.

В своей профессиональной деятельности переводчик может выполнять различные виды перевода. В теории перевода и переводоведения существует немало классификаций перевода. Синхронный перевод определен в качестве одного из самых сложных видов интеллектуальной и коммуникативной деятельности ввиду одновременного выполнения переводчиком нескольких когнитивных задач – аудиальное восприятие части информации на иностранном языке, ее

обработка и понимание, перекодировка на другой язык с учетом особенностей его лексических единиц и воспроизведение на этот язык с одновременным аудиальным восприятием другой части информации на иностранном языке. Актуальность темы синхронного перевода определена не только сложностью обучения ввиду его психолингвистических особенностей, но и высокой степенью востребованности в сфере международного общения.

Цель статьи заключается в теоретическом анализе особенностей синхронного перевода и изучении методологии обучения синхронному переводу студентов старших курсов языковых факультетов. Для реализации заявленной цели требуется решить ряд основных исследовательских задач: изучить роль синхронного перевода в сфере международной коммуникации; исследовать характеристику синхронной переводческой деятельности; рассмотреть психолингвистические основы синхронного перевода; изучить методы обучения студентов старших курсов синхронному переводу и выделить успешно «работающие» на практике. Научная новизна теоретического исследования определена в систематизации и обобщении автором статьи общеизвестного методологического инструментария, отвечающего высоким требованиям по подготовке высококвалифицированных синхронных переводчиков, будущих выпускников языковых вузов.

Теоретическая и практическая значимость результатов проведенного исследования заключается в анализе современных «работающих» методов обучения синхронному переводу студентов старших курсов языковых факультетов, которые активно и успешно используются автором статьи в своей преподавательской деятельности.

Тема синхронного перевода широко представлена в научных работах современных авторов, которые исследуют вопросы классификации синхронного перевода, его роли, специфических особенностей, психоэмоциональной организации переводчика-синхрониста, а также методологии обучения студентов старших курсов – будущих синхронных переводчиков. Согласно авторской позиции Балаганова Д.В., синхронный перевод подразделяется на несколько видов. Так, «первый вид синхронного перевода представляет собой классический перевод, когда переводчик находится в специальной кабине, аудиально воспринимает поступающую через телефоны речь говорящего и одновременно воспроизводит посредством микрофона свою интерпретацию речи говорящего» [1].

Второй вид синхронного перевода подразумевает «слушание текста и интерпретацию перевода с использованием транскрипта (исходного текста говорящего)» [1]. Слушание текста и воспроизведение перевода происходят одномоментно и в режиме реального времени, такое дублирование значительно увеличивает когнитивную нагрузку на переводчика. Большинство переводчиков стремятся избежать такой нагрузки. Следует также учитывать и тот факт, что по способу получения информации переводчики делятся на аудиалов и визуалов. Первые лучше воспринимают информацию посредством слухового анализатора, вторые – через зрительную обработку.

Третий вид синхронного перевода заключается в «нашептывании» говорящему варианта перевода посредством специальной аппаратуры (как правило, используется для группы говорящих) или без нее (когда переводчик находится за спиной говорящего). Как правило, третий вид применяют в рамках социально ориентированных мероприятий, когда перевод на язык говорящего не предусмотрен.

Таким образом, исходя из классификации Балаганова Д.В., представляется возможным сформулировать собственное определение синхронного перевода. Под синхронным переводом нами понимается вид устной односторонней или двусторонней интерпретации информации, которая происходит главным образом в режиме реального времени и с предельной минимизацией времени на воспроизведение, с использованием специальной аппаратуры или без нее.

Осуществление синхронной переводческой деятельности сопряжено с высокими нагрузками на когнитивную функцию переводчика и повышенным уровнем стресса, в связи с чем потребность высококвалифицированной подготовки переводчиков-синхронистов не только с технической стороны, но и с учетом психоэмоциональной составляющей не вызывает сомнений. Острый дефицит времени, в котором происходит синхронизация перевода, требует молниеносных переводческих решений, при этом они должны быть взвешенными и точными. Справиться с такой задачей по силам только опытному переводчику с высоким уровнем стрессоустойчивости, чем и продиктована потребность исследования задействованных когнитивных механизмов с целью обучения будущих переводчиков-синхронистов инструментам по преодолению ситуаций стресса в своей профессиональной деятельности.

В своей совместной работе Балаганов Д.В. и Князева Е.Г. рассматривают функционирование когнитивной системы как совокупность механизмов, каждый из которых «отвечает за отрезок процесса синхронного перевода, на котором у переводчика возникает потребность задействования психических процессов» [2]. Основываясь на работе авторов, выделяются основные механизмы, последовательно сменяющие друг друга: «механизм восприятия и понимания; механизм обработки поступающей информации; механизм вероятностного прогнозирования; механизм переключения между языками; механизм выработки варианта перевода; механизм синхронизации» [2].

Так, «механизм восприятия и понимания» обеспечивает в первую очередь восприятие речевого сообщения говорящего и затем только выделение переводчиком смысла услышанного сообщения с последующим переводом его на другой язык. Успешность данного механизма зависит от степени языковой компетенции переводчика. Произношение и темп речи говорящего выступают в качестве стрессового фактора влияния на адекватность интерпретации. Усложняет процесс восприятия и понимания использование в речи говорящего аббревиатур, незнание которых переводчиком приведет к опущению важной информации и может исказить смысл всего высказывания. Решением проблемы по точной интерпретации прослушанной информации и снижению уровня стресса в процессе синхронного перевода видится: 1) заблаговременное знакомство со специальной терминологией и аббревиатурами, которые по тематике близки к формату мероприятия; 2) внимание к особенностям произношения говорящего с учетом региона, где проводится мероприятие.

Следующий когнитивный механизм заключается в обработке информации. Данный механизм позволяет синхронисту определять коннотацию слов в контексте, а также смысл всего высказывания в целом. Важным навыком в механизме обработки информации является способность в условиях «информационной избыточности текста» [3] сохранять темп перевода, фокусировать внимание на новых единицах информации от говорящего. Фактором стресса в когнитивном механизме обработки информации переводчиком-синхронистом выступают такие языковые единицы и приемы высказывания в иностранном языке, как омонимы, полисемия, каламбуры, а также специализированные термины. Способом снижения уровня стресса при данном механизме следует считать тренировку навыка обработки речевых высказываний, которые изобилуют указанными языковыми элементами речи.

За когнитивным механизмом обработки информации переводчиком следует механизм переключения между языками, в процессе которого происходит не только переключение между исходным языком текста и языком, на который он переводится, но и реализация таких важных переводческих задач, как понимание исходной информации и формирование текста перевода. Данные задачи требуют от переводчика равномерного распределения внимания и выступают в качестве основного фактора стресса, который оказывает влияние на функционирование когнитивного механизма переключения. Способом снижения стресса переводчиков-синхронистов в данном когнитивном механизме определено развитие способности «попеременного активирования соответствующих языковых систем» [3].

Механизм переключения сменяется механизмом выработки варианта перевода и требует от синхрониста способности моментально соединять лексические единицы в устойчивые словосочетания с соблюдением логической последовательности информации, поступающей от говорящего, и сохранением ее точности. Функционирование данного когнитивного механизма провоцирует развитие стресса у переводчика. Решением проблемы по снижению уровня стресса определено установление связи между долговременной и кратковременной памятью переводчика и его умение синтезировать лексико-грамматический строй иностранного языка в соответствии с языком, на который осуществляется перевод.

Механизм вероятностного прогнозирования предполагает догадку переводчика относительно развития коммуникативной ситуации со стороны говорящего за счет ранее услышанной информации и базовых знаний по теме высказывания, которыми обладает переводчик. Данный механизм отвечает за завершение когнитивных операций переводчика до того момента, когда говорящий закончит отрезок своей речи. Основным фактором стресса в механизме вероятностного прогнозирования выступают произношение и темп речи говорящего, а также запаздывание переводчика. Снижение уровня стресса возможно при развитии у переводчика умения догадываться об окончании высказывания по имеющейся информации в его начале. Владение определенными базовыми знаниями по теме высказывания помогает синхронисту выдвигать свои предположения относительно развития событий в речи говорящего, давая больше уверенности переводчику и делая процесс перевода менее стрессовым.

Завершающим когнитивным механизмом является механизм синхронизации, который предполагает практически одновременное выполнение переводчиком нескольких операций – слушание, обработка, воспроизведение с сохранением точности исходного варианта высказывания. Слушание, на наш взгляд, должно острее восприниматься переводчиком, поскольку чтобы воспроизвести на свой родной язык иностранную речь, необходимо вычленить основной смысл высказывания, обратить внимание на сокращения и специализированные термины, а также учесть другие важные детали, без которых перевод будет считаться неполным и непрофессионально выполненным.

Многими авторами (Балаганов Д.В., Князева Е.Г. [2], Михайлова Е.Е. [4], Томская М.В. [5] и др.) выделяются и другие аспекты, характерные для функционирования системы когнитивных механизмов, – отставание речи переводчика от говорящего и психоэмоциональный тренинг. Отставание от речи говорящего возможно минимизировать за счет способности переводчика хранить в кратковременной памяти нужную для своей профессиональной деятельности информацию, регулярно обновляя ее и загружая с учетом специфики каждого нового

перевода, а также утилизируя отработанную и неактуальную информацию из памяти. Психоэмоциональный тренинг, в свою очередь, дает возможность переводчику-синхронисту настроить свою нервную систему таким образом, чтобы влияние стресса на нее было сведено к минимуму и не снижало качество профессиональной деятельности переводчика.

Проведенный анализ психолингвистических особенностей синхронного перевода, умений и навыков переводчика-синхрониста позволил выявить определенные сложности, связанные с его профессиональной деятельностью, и акцентировать исследовательский интерес на потребности изучения методологических основ обучения синхронному переводу как наиболее сложному виду.

Анализ научных работ авторов по проблемам обучения синхронному переводу (Балаганов Д.В., Томская М.В., Михайлова Е.Е., Фомин А.Г., Матюшин И.М.) показал слабую разработанность методологии обучения синхронному переводу и недостаточное количество высококвалифицированных преподавателей синхронного перевода в российских вузах, когда, согласно учебному плану, обучение синхронному переводу осуществляется на старших курсах в виде факультативных занятий. Такие занятия, на наш взгляд, способны заложить начальные основы синхронного перевода, но до высокой квалификации синхронистов количества часов явно недостаточно.

Безусловно, на младших курсах нецелесообразно начинать обучение синхронному переводу, образовательная программа лингвистов должна строиться по принципу от простого к сложному, студентам необходимо освоить базовые навыки устного перевода. Обучение синхронному переводу следует поделить на несколько этапов. Начальный этап обучения предполагает преодоление страха у студентов перед синхронным переводом, техническим оборудованием и его использованием без достаточного опыта. Работающими методами для студентов первого и второго года обучения на данном этапе следует признать метод «эхо», упражнения по данному методу предполагают точное повторение каждого слова из речи говорящего с небольшим отставанием на несколько слов от говорящего. Данное упражнение не предполагает перевод, но тренирует навык активного слушания и говорения практически одновременно. Практика работы со студентами младших курсов показывает эффективность таких упражнений при обучении синхронному переводу, при этом эффективность можно усилить путем чередования языков при выполнении повторов.

По мере достаточной отработки навыка следует усложнить задачу – добавить упражнение «эхо с задержкой», которое требует от студента отставания от речи говорящего на целое предложение, более сложный вариант задания заключается в воспроизведении предложения другими словами, синонимичными или близкими по смыслу к высказыванию говорящего.

Другой «работающий» метод, который широко применяется в процессе обучения синхронному переводу, – чтение текста «про себя» с одновременным счетом вслух, языки текста и направления счета могут меняться. После чтения перед студентом ставится задача – передать содержание прочитанного очень близко к тексту. Такие упражнения способствуют успешному функционированию когнитивного механизма восприятия и обработки информации в профессиональной деятельности будущего переводчика. Успех достигается через одновременную речевую деятельность и зрительное восприятие текста.

Еще одним методом, хорошо зарекомендовавшим себя на практике, признается аудиальное восприятие информации посредством аудиозаписи или речи преподавателя. Перед студентом ставится задача близкой передачи смысла аудиальной информации. По мере успешного выполнения задания его следует максимально усложнить, другими словами, попросить студента выполнять три вида деятельности (чтение, слушание, говорение) одновременно – читать про себя текст, слушать аудиозапись другого содержания или преподавателя, а также выполнять упражнение «эхо».

Данные методики полезны и эффективны на начальном этапе обучения синхронному переводу среди студентов младших курсов в качестве подготовительных упражнений. Они активно и охотно их выполняют, но по своей природе такие задания не могут справиться самостоятельно с задачей по развитию навыка синхронного перевода, поэтому и остаются в качестве подготовительного этапа на младших курсах лингвистических факультетов.

Основной этап обучения синхронному переводу приходится на третий–пятый годы обучения. Так, на третий год обучения полезно проводить демонстрацию возможности синхронного перевода с соблюдением условий, приемлемых для начального и среднего уровней владения навыками устного перевода, – хорошее знание текста (известные сказки, отрывок из стихотворения и т. д.), небыстрый темп чтения. Смысл задания заключается в следующем: студенты вспоминают содержание знакомого произведения на русском языке, далее преподаватель читает в умеренном темпе данное произведение на английском языке, студенты осуществляют синхронный перевод. Данная практика позволяет студентам поверить в собственные силы и в возможность преодоления барьеров и собственных фобий относительно своей роли синхронного переводчика в будущем.

Еще одним полезным и «работающим» на практике обучения методом следует признать заблаговременное заучивание студентами словосочетаний, выражений и их эквивалентных единиц. Темы могут быть разными, однако продуктивнее начинать с бытовых фраз, форм вежливости, благодарственных слов, слов радости и соболезнования и т. д. Полезно заучивать и рабочие штампы и клише, которые используются переводчиками на конференциях, заседаниях, брифингах и других мероприятиях.

Важным аспектом при обучении синхронному переводу также считается разбор ошибок и неточностей, допущенных студентами при переводе. Однако преподавателю следует соблюдать осторожность и педагогический такт при использовании данного метода, поскольку постоянный акцент на ошибки может стать серьезным психологическим и трудноразрешимым барьером для студента, который перестанет верить в свои силы, отрицая свой успех в переводческой деятельности в будущем.

На старших курсах, когда у студентов уже сформирован навык одновременного слушания и говорения, в практический курс обучения следует включить задания, условиями которых определена проработка лексического материала и актирование студентами ситуаций по тематике мероприятий, заранее известных им. В рамках подготовки к заданию студенты составляют свой глоссарий специализированных терминов, аббревиатур и заучивают его наизусть.

В заключение следует отметить, что данные методы лежат в основе обучения синхронному переводу студентов старших курсов языковых факультетов, но не являются исчерпывающими. Новые условия, изменения в образовательных стандартах при подготовке переводчиков требуют от преподавателей высокого уровня компетенции, непрерывного саморазвития с учетов современных тенденций и новшеств, постоянного мониторинга и поиска новых путей, а также совершенствования методологии для подготовки профессионального формата будущих переводчиков-синхронистов.

Автор статьи приходит к некоторым общим выводам:

1. Профессиональная деятельность переводчика-синхрониста сопряжена с повышенным уровнем стресса, устойчивость к которому напрямую связана с функционированием когнитивных механизмов.

2. Внимание переводчика-синхрониста должно обладать гибкостью, подвижностью и высокой концентрацией.

3. С целью минимизации риска потери важной информации в процессе синхронного перевода при подготовке переводчиков-синхронистов необходимо на каждом занятии уделять внимание заданиям на перевод с английского языка на русский и наоборот.

В перспективе на основании проведенного теоретического исследования автором планируется разработка практико-ориентированного исследования на группе студентов с целью демонстрации результативности применяемых автором методик.

Библиографический список


1. Балаганов Д.В. Место синхронного перевода в системе видов перевода и его особенности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; № 5.
2. Балаганов Д.В., Князева Е.Г. Психолингвистические основы синхронного перевода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; № 3.
3. Балаганов Д.В. Динамика ситуации синхронного перевода. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 5.
4. Михайлова Е.Е., Фомин А.Г. Ошибки в процессе синхронного перевода. *СибСкрипт*. 2017; № 1 (69).
5. Томская М.В. Полимодальный аспект изучения речевого поведения переводчика-синхрониста при когнитивной нагрузке. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2019; № 3 (819).
6. Матюшин И.М. Методические основы обучения синхронному переводу. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017; № 2.


References


1. Balaganov D.V. Mesto sinhronnogo perevoda v sisteme vidov perevoda i ego osobennosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 5.
2. Balaganov D.V., Knyazeva E.G. Psiholingvisticheskie osnovy sinhronnogo perevoda. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; № 3.
3. Balaganov D.V. Dinamika situacii sinhronnogo perevoda. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 5.
4. Mihajlova E.E., Fomin A.G. Oshibki v processe sinhronnogo perevoda. *SibSkript*. 2017; № 1 (69).
5. Tomskaya M.V. Polimodal'nyj aspekt izucheniya rechevogo povedeniya perevodchika-sinhronista pri kognitivnoj nagruzke. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2019; № 3 (819).
6. Matyushin I.M. Metodicheskie osnovy obucheniya sinhronnomu perevodu. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2017; № 2.


*Статья поступила в редакцию 13.09.23*

УДК 811.112.2:81'373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-296-298

***Ivanova L.V.**, senior teacher, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: chigorinal@mail.ru*
***Talalay T.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: tatiana2681@mail.ru*

**GERMAN PUBLICISTIC TEXTS IN THE ASPECT OF PRODUCTIVITY OF WORD FORMATION METHODS OF DIFFERENT PARTS OF SPEECH.** The article reveals an issue of productivity of various methods of word formation, namely compounding, borrowing, prefixation, suffixation, which have their own characteristics in German journalism. The article examines lexical units related to different parts of speech, formed in various word-formation ways. The main objective of this study is to identify the most productive ways of word formation of lexical units of different parts of speech in German journalistic texts and determine the degree of their productivity. Lexical units formed by various word-formation methods were selected using a continuous sampling method. The study identified several productive ways of word formation of lexical units in German journalistic texts, namely compounding, suffixation and prefixation. As a result of the analysis of lexical units, it was found that compounding and suffixation have a high degree of productivity in German journalistic texts. The results of the study can be used in teaching theoretical and practical courses in linguistic disciplines.

*Key words:* **suffixation, composition, productivity, word formation, lexical units**

***Л.В. Иванова,** ст. преп., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: chigorinal@mail.ru*
***Т.С. Талалай,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: tatiana2681@mail.ru*

# НЕМЕЦКИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ В АСПЕКТЕ ПРОДУКТИВНОСТИ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

Данная статья посвящена вопросу продуктивности различных способов словообразования, а именно – словосложения, заимствования, префиксации, суффиксации, обладающих своими особенностями в немецкой публицистике. В статье рассматриваются лексические единицы, относящиеся к разным частям речи, образованные различными словообразовательными способами. Основной задачей настоящего исследования является выявление наиболее продуктивных способов словообразования лексических единиц разных частей речи в немецких публицистических текстах и определение степени их продуктивности. Лексические единицы, образованные различными словообразовательными способами, были отобраны методом сплошной выборки. В ходе исследования было выделено несколько продуктивных способов словообразования лексических единиц в немецких публицистических текстах, а именно – словосложение, суффиксация и префиксация. В результате анализа лексических единиц было установлено, что словосложение и суффиксация обладают высокой степенью продуктивности в немецких публицистических текстах. Результаты исследования могут быть использованы в преподавании теоретических и практических курсов лингвистических дисциплин.

*Ключевые слова:* **суффиксация, словосложение, продуктивность, словообразование, лексические единицы**

Данное исследование вызывает интерес современных лингвистов, занимающихся вопросами функционирования языковых единиц в публицистике, что обеспечивает его актуальность.

Целью настоящего исследования является рассмотрение способов словообразования лексических единиц, относящихся к разным частям речи, на предмет их продуктивности в немецких публицистических текстах.

Исследование сосредоточено на анализе лексических единиц, принадлежащих классам имен существительных, прилагательных и глаголов. Объектом исследования служат лексические единицы разных частей речи, встречающиеся в немецких публицистических текстах.

Для достижения поставленной цели исследования были определены следующие задачи: методом сплошной выборки отобрать публицистические тексты разной тематики, расположенные на официальном сайте научно-популярного журнала *Spiegel*; в отобранных текстах выделить лексические единицы разных частей речи, образованные различными способами; проанализировать выявленные лексические единицы на предмет степени продуктивности словообразовательных способов.

Научная новизна исследования заключается в том, что словообразовательные способы в современном немецком языке подвергаются комплексному анализу с новых позиций рассмотрения, в которых отражаются различные аспекты функционирования лексических единиц.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы в качестве теоретической основы для преподавания лингвистических дисциплин в вузах, а также могут служить материалом для современных лингвистических исследований в области словообразования, что обусловливает теоретическую значимость исследования.

Интерес к особенностям словообразовательных процессов в немецком языке в зарубежной лингвистике зародился в 70-х годах XX века. Впервые словообразовательные процессы, протекающие в немецком языке, были описаны в работах Ф. Клугге (1913) и В. Хенцена (1947). Это послужило триггером к формированию учения о словообразовании как самостоятельной научной дисциплины. Стали появляться фундаментальные исследования в области немецкого словообразования.

В становление немецкого словообразования как самостоятельной научной области значительный вклад внесли такие зарубежные и отечественные лингвисты, как Е.С. Кубрякова, К.А. Левковская, Р.З. Мурясов, М.Д. Степанова, В. Фляйшер, В. Хенцен. Внимание ученых-лингвистов было сосредоточено на особенностях функционирования словообразовательных способов производных слов.

К основным путям развития словарного состава немецкого языка лингвисты относят словообразование, изменение значения слова и заимствование [1, с. 41]. Словообразование служит расширению словарного состава языка.

Среди разнообразных словообразовательных способов особое место отводится словосложению. Под словосложением понимается образование новых лексических единиц путем соединения в одном слове двух и более слов или основ.

Немецкое словосложение характеризуется многогранностью и многоаспектностью. Зарубежные и отечественные лингвисты обращают внимание на тесную связь словосложения с аффиксацией и синтаксисом [2–6].

В современном немецком языке словосложение проявляет значительную степень продуктивности. В немецкой публицистике данным способом образуются неологизмы, отражающие изменения в обществе в различных сферах (в культурной жизни, в политике, в социальном и научном мире). Мировая пандемия вызвала возникновение большого количества новых слов соответствующей тематики, например, *Corona-Vakzine, Covid-19-Erkrankungen, Coronaimpfungen, Covid-19-Impfdaten, Coronapandemie* [7; 8].

В немецких публицистических текстах словосложение отличается высокой степенью продуктивности как способ образования существительных. По мнению лингвистов, возможность образования сложного слова в немецком языке безгранична. Например:

*Auch Wissenschaftler wurden von der Gewalt des Marmolata-**Gletscherabbruchs** in den Dolomiten überrascht* [9].

*Was hat der mit der **Klimakrise** zu tun – und haben die größeren **Alpengletscher** noch eine **Überlebenschance*** [9]?

*Er leitet das Schweizerische **Gletschermessnetz** Glamos* [9].

*Zu seinen Forschungsgebieten gehören unter anderem die **Massenbilanz** von **Gebirgsgletschern** und deren Reaktion auf **Klimaänderungen** in Vergangenheit und Zukunft* [9].

*Ohne aktiven Klimaschutz würden wir jedenfalls bis 2100 praktisch alle Alpengletscher verlieren. Dies allein wäre womöglich zu verschmerzen. Aber wenn es uns nicht gelingt, den Rückgang der polaren Eiskappen in Grönland und der Antarktis zu stoppen, wäre das katastrophal. Es würde über die nächsten Jahrhunderte die **Lebensgrundlage** von Milliarden Menschen gefährden, die in Küstennähe leben* [9].

Словосложение, представляя собой многоаспектное явление, отличается тесной связью с аффиксацией. Под суффиксацией понимают присоединение суффиксов к словарным основам. Суффиксы определяют принадлежность слов к различным частям речи. В немецком словообразовании выделяют суффиксы имен существительных (*-heit*, *-keit, -tät, -ung*), прилагательных (*-bar*, *-lich, -sam*), глагольные суффиксы (*-el-, -ier-*). Следует обратить внимание на то, что современный немецкий язык не обладает большим количеством глагольных суффиксов. В. Фляйшер и И. Барц называют четыре глагольных суффикса: -el(n)/-l(n), -er(n)/-r(n), ier(en)/-isier(en)/-ifizier(en), -ig(en) [10, с. 19; 11, с. 37].

Суффиксы лексических единиц, относящихся к разным частям речи, проявляют разную степень продуктивности.

Продуктивность предполагает способность суффикса образовывать новые лексические единицы. По мнению О.С. Ахмановой, суффикс продуктивен, если он способен создавать новые слова, используемые для коммуникации [12, с. 365].

Происхождение многих аффиксов современного немецкого языка восходит к компонентам сложных слов. В процессе исторического развития языка и десемантизации вторые компоненты сложных слов перешли в категорию суффиксов, например, -schaft, -heit, -tum, -sam, -bar и др. Данный процесс можно наблюдать и в настоящее время.

По мнению швейцарского языковеда Ш. Балли, немецкий язык стремится к сохранению промежуточного состояния между аффиксом и самостоятельным словом [13, с. 334]. Однако не все исследователи разделяют его точку зрения. Описанное выше промежуточное состояние морфем вылилось в понятие «полуаффиксы», которые в результате исторического развития приобретают характер аффиксов.

Как полусуффиксы, так и суффиксы имеют ряд общих признаков. Однако полусуффиксы характеризуются большей степенью продуктивности и информативности по сравнению с суффиксами. Е.С. Кубрякова и З.А. Харитончик определили ряд общих признаков для полуаффиксов и аффиксов:

– синонимичность полуаффиксов и аффиксов;
– антонимичность;
– сходство в реализации значений;
– взаимозаменяемость с одного языка на другой;
– способность к построению словообразовательных рядов одинаковой протяженности;
– способность к построению словообразовательных рядов со строгой регулярностью семантических связей между компонентами производной единицы [1].

Суффиксация как способ словообразования существительных широко распространен в публицистике, что иллюстрируют приведенные ниже примеры. Это объясняется разнообразием суффиксов в немецком языке [3; 4; 14].

Высокой степенью продуктивности в немецких публицистических текстах обладают следующие суффиксы существительных: –ung, -heit, -er, -tät.

*Warum das RKI die Impfwirksamkeit nach unten korrigierte* [7]

*Es geht um Zahlenwerte des Robert Koch-Instituts (RKI) zur Wirksamkeit der Coronaimpf**ung**en* [7].

*Vom «Daten-Gau« ist dieser Tage in impfskeptischen Kreisen zu lesen, »RKI SENKT IMPFEFFEKTIVI**TÄT**» ruft es einem in Großbuchstaben entgegen* [7].

*Die Behörde weist darauf hin, dass es sich nur um eine grobe Berechn**ung** handelt, «die eine Einschätz**ung** der Größenordn**ung** der Wirksamkeit ermöglicht, nicht jedoch eine exakte Bestimm**ung**»* [8].

*Hatten die Bergwander**er** in der Gegend eine Chance, sich vor dem Abbruch in Sicherheit zu bringen* [9]?

*Offenbar hat eine Wasseransamml**ung** unter dem Gletsch**er** eine wichtige Rolle bei den Geschehnissen gespielt* [9].

Не менее продуктивным в немецких публицистических текстах является заимствованный суффикс *ier-*. М.Д. Степанова относит его к самым продуктивным глагольным суффиксам [2, с. 290].

*328 von 639 anwesenden Abgeordnete stimmten dagegen, das Taxonomie-Vorhaben in seiner aktuellen Form zu blockier**en** – und vot**ier**ten mit ihrem Nein entsprechend für die Regelung, Investitionen in Gas und Kernkraft grün zu etikett**ier**en* [15].

*Ein Argument, das am 24. Februar Form annahm und später viele andere noch überstrahlte, war folgendes: Wenn man Gas- und Kernkraftprojekte als nachhaltig kennzeichnet, können vermeintlich grüne Investitionen in die russische Staatskasse fließen – die Staatskasse, aus der derzeit ein blutiger Krieg finanz**iert** wird* [15].

Префиксация заключается в процессе присоединения префикса к слову. Префиксация как способ словообразования в немецкой публицистике также характеризуется высокой продуктивностью. Однако в сравнении с глаголами в немецких публицистических текстах существительные и прилагательные, образованные префиксальным способом, встречаются реже [16].

Приведем некоторые примеры:

*Alpinisten sind dort vorgewarnt und wissen, dass sie einen Sicherheitsabstand im **Aus**laufbereich von Lawinen wahren müssen* [9].

*Bei der niedriger liegenden Marmolata gab es aber bislang offenbar keine **An**haltspunkte, dass instabile Eisblöcke herunterfallen könnten* [9].

*Der Gletscherteil, bei dem der **A**bbruch passiert ist, sieht eher aus wie Eisrest, der in einer Wüste liegt. Insofern hat mich das sehr überrascht* [9].

*Sie ist ein Klassifikationssystem, das private Investitionen in **nach**haltige Wirtschaftstätigkeiten lenken und so den Kampf gegen den Klimawandel unterstützen soll* [17].

*Aber: In einem Entwurf, den die EU-Kommission an Silvester veröffentlicht hatte, wurden neben den **er**neuerbaren Energien plötzlich auch Erdgas und Kernkraft unter bestimmten Bedingungen als Teil der Taxonomie beschrieben* [15].

*Erhalten Sie eine WhatsApp-Nachricht von einem **un**bekannten Kontakt, der ebenfalls von einem Notfall **an**gehöriger Personen berichtet und Geld verlangt, sollten Sie ebenfalls hellhörig werden* [18].

Префиксальный способ словообразования используется чаще, чем суффиксальный в глагольном словообразовании немецких публицистических текстов, так как число глагольных префиксов преобладает над глагольными суффиксами. Немецкие префиксы характеризуются широким разнообразием семантической функциональности. Первостепенная функция глагольных префиксов – словообразовательная [12, с. 312]. Многие префиксы демонстрируют полисемию.

Современный немецкий язык располагает определенным набором продуктивных глагольных префиксов. К ним относят пять предложных (durch-, hinter-, über, um-, unter-) и пять морфологизированных префиксов (be-, ent-, er-, ver-, zer-) [19, с. 256]. Самыми продуктивными в немецкой публицистике являются следующие префиксы: *ab-, er-, aus-, be-, ver-, über*, что подтверждается приведенными примерами:

*Im Gegensatz zu früher konnte das Wasser dann wohl nicht **ab**fließen* [9].

*So war irgendwann der kritische Punkt **er**reicht: Der Druck wurde zu groß, die Eismasse wurde **ab**geschert* [9].

*Tragisch ist, dass sich der Abbruch **aus**gerechnet an einem Sonntag **er**eignet hat, als die Menschen auf dem Weg den Berg hinauf waren* [9].

*Die Gletscher sehen aktuell so **aus**, wie sie im August oder September **aus**sehen sollten* [9].

*Und wenn das Eis direkt frei liegt, **ab**sorbiert es wegen seiner dunkleren Farbe mehr Sonnenlicht – und schmilzt durch die intensive Einstrahlung noch stärker* [9].

*Und das **be**deutet, dass noch einmal weniger einfallendes Sonnenlicht zurückgestrahlt werden kann, was die Schmelze weiter **be**schleunigt* [9].

*Natürlich unterscheiden sich einzelne Jahre in ihrem Wetterverlauf, das Klima **be**schreibt das langfristige Mittel* [9].

*Das vergangene Jahr war zum Beispiel nicht ganz so schlimm, wenngleich wir auch da einen Verlust an Gletschervolumen **ver**zeichnen mussten* [9].

*Die Klimamodelle haben schon lange vorhergesagt, dass wir eine Häufung von Extremereignissen **be**kommen* [9].

*Das Ereignis an der Marmolata kam überraschend – aber es gibt einige Gletscher in den Alpen, die ganz ähnlich **aus**sehen, bislang jedoch nicht als gefährlich **be**trachtet wurden* [9].

*Dann kann man rechtzeitig Warnungen **aus**sprechen, Alpinrouten sperren und sogar notfalls Dörfer evakuieren* [9].

*Es ist angesichts des Gletschersturzes jetzt wohl zu **über**legen, ob wir eventuell weitere, ähnliche Gletscher mit einem Warnsystem **aus**statten* [9].

Aber das ist mit großen Investitionen **ver**bunden [9].

*Am Ende wird man nicht jeden Gletscher **über**wachen können* [9].

*Dann könnten nach unseren Berechnungen 40 Prozent der Eismasse der Alpengletscher **über**leben* [9].

*Viele Staaten **be**mühen sich inzwischen um eine ernsthafte Senkung ihrer Emissionen* [9].

*Ohne aktiven Klimaschutz würden wir jedenfalls bis 2100 praktisch alle Alpengletscher **ver**lieren* [9].

*Dies allein wäre womöglich zu **ver**schmerzen* [9].

Описанные выше способы словообразования характеризуют все части речи немецкого языка. Они служат для пополнения словарного состава немецкого языка, формирующегося в процессе динамического развития событий окружающей действительности.

В результате исследования были определены наиболее продуктивные способы словообразования лексических единиц в немецких публицистических текстах, а именно – словосложение, суффиксация и префиксация. При образовании имен существительных словосложение и суффиксация проявляют высокую степень продуктивности в немецкой публицистике. Проанализировав лексику публицистических текстов, мы пришли к выводу о том, что значительная часть лексических единиц, образованных с помощью суффиксации, принадлежит к классу существительных. Данным способом образовано небольшое количество прилагательных и глаголов, что свидетельствует о низкой степени продуктивности суффиксации для образования данных частей речи.

В результате анализа были выделены наиболее продуктивные суффиксы, участвующие в образовании существительных в немецких публицистических текстах. К ним относятся: -ung, -heit, -er, -tät. Высокой степенью продуктивности обладает заимствованный глагольный суффикс *ier-*. Что касается префиксации, в глагольном словообразовании немецких публицистических текстов она является более продуктивной по сравнению со словообразованием существительных и прилагательных. Наибольшую продуктивность в проанализированном материале проявили такие префиксы, как *ab-, er-, aus-, be-, ver-, über*.

Библиографический список


1. Кубрякова Е.С., Харитончик З.А. О словообразовательном значении и описании смысловой структуры производных суффиксального типа. *Принципы и методы семантических исследований*. 1976; № 3: 202–233.
2. Степанова М.Д. *Словообразование современного немецкого языка.* Москва: КомКнига, 2007.
3. Heringer H.J. Deutsche Grammatik und Wortbildung in 125 Fragen und Antworten. *UTB*. 2014. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
4. Luscher R. Übungsgrammatik für Anfänger (DaF). *Deutsch als Fremdsprache: Hueber*. 2011. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html

5. Techmer M., Lilli M. *Großes Übungsbuch Deutsch. Wortschatz. Niveau A2-C1: Hueber*. 2016. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
6. Wöllstein A. Die Grammatik. *Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Duden: 4 Dudenverlag. 2016. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
7. spiegel.de. *Официальный сайт немецкого журнала Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/coronavirus-warum-das-rki-die-impfwirksamkeit-nach-unten-korrigierte-a-2000e28b-6940-4454-9ee8-34ca75d164cf
8. spiegel.de. *Официальный сайт немецкого журнала Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/psychische-probleme-durch-corona-pandemie-auswirkungen-auf-kinder-und-jugendliche-laut-unicef-gravierend-a-63b8b652-4fed-4e62-8bfa-7b900808f50
9. spiegel.de. *Официальный сайт немецкого журнала Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/dolomiten-glaziologe-matthias-huss-ueber-den-gletscherabbruch-an-der-marmolata-a-b8b9e57f-6134-44d6-8ecb-775dcaa31b82. 10.04.2023
10. Barz I. Wortbildung und Nomination. *Zur Theorie der Wortbildung im Deutschen. Dem Wirken Wolfgang Fleischers gewidmet*. Berlin: Akademie-Verlag, 2008: 19–24.
11. Fleischer W. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, 2012.
12. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва 1969.
13. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва 2001.
14. Sahel S. *Einführung in die Morphologie des Deutschen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2013. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
15. spiegel.de. *Официальный сайт немецкого журнала Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/taxonomie-was-die-entscheidung-des-eu-parlaments-fuer-den-klimaschutz-bedeutet-a-371e2b3c-7c50-4b58-b9c6-8c712c37c29224
16. Schröder M. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 2007. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
17. spiegel.de. *Официальный сайт немецкого журнала Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/eu-klimapolitik-umweltschuetzer-reagieren-enttaeuscht-auf-neue-taxonomie-a-d69b78c0-bd5c-4311-8f38-bc88eb7248d9
18. focus.de. *Официальный сайт немецкого журнала Focus*. Available at: https://www.focus.de/finanzen/recht/nachfolger-vom-enkeltrick-immer-mehr-schock-anrufe-so-gelangen-die-betrueger-an-ihre-nummer_id_166217166.html
19. Eisenberg P. *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 2006.

References

1. Kubryakova E.S., Haritonchik Z.A. O slovoobrazovatel'nom znachenii i opisanii smyslovoj struktury proizvodnyh suffiksal'nogo tipa. *Principy i metody semanticheskih issledovanij*. 1976; № 3: 202-233.
2. Stepanova M.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: KomKnika, 2007.
3. Heringer H.J. Deutsche Grammatik und Wortbildung in 125 Fragen und Antworten. *UTB*. 2014. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
4. Luscher R. Übungsgrammatik für Anfänger (DaF). *Deutsch als Fremdsprache: Hueber*. 2011. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
5. Techmer M., Lilli M. *Großes Übungsbuch Deutsch. Wortschatz. Niveau A2-C1: Hueber*. 2016. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
6. Wöllstein A. Die Grammatik. *Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Duden: 4 Dudenverlag. 2016. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
7. spiegel.de. *Oficial'nyj sajt nemeckogo zhurnala Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/coronavirus-warum-das-rki-die-impfwirksamkeit-nach-unten-korrigierte-a-2000e28b-6940-4454-9ee8-34ca75d164cf
8. spiegel.de. *Oficial'nyj sajt nemeckogo zhurnala Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/psychische-probleme-durch-corona-pandemie-auswirkungen-auf-kinder-und-jugendliche-laut-unicef-gravierend-a-63b8b652-4fed-4e62-8bfa-7b900808f50
9. spiegel.de. *Oficial'nyj sajt nemeckogo zhurnala Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/dolomiten-glaziologe-matthias-huss-ueber-den-gletscherabbruch-an-der-marmolata-a-b8b9e57f-6134-44d6-8ecb-775dcaa31b82. 10.04.2023
10. Barz I. Wortbildung und Nomination. *Zur Theorie der Wortbildung im Deutschen. Dem Wirken Wolfgang Fleischers gewidmet*. Berlin: Akademie-Verlag, 2008: 19-24.
11. Fleischer W. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, 2012.
12. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva 1969.
13. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Moskva 2001.
14. Sahel S. *Einführung in die Morphologie des Deutschen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2013. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
15. spiegel.de. *Oficial'nyj sajt nemeckogo zhurnala Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/taxonomie-was-die-entscheidung-des-eu-parlaments-fuer-den-klimaschutz-bedeutet-a-371e2b3c-7c50-4b58-b9c6-8c712c37c29224
16. Schröder M. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 2007. Available at: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html
17. spiegel.de. *Oficial'nyj sajt nemeckogo zhurnala Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/eu-klimapolitik-umweltschuetzer-reagieren-enttaeuscht-auf-neue-taxonomie-a-d69b78c0-bd5c-4311-8f38-bc88eb7248d9
18. focus.de. *Oficial'nyj sajt nemeckogo zhurnala Focus*. Available at: https://www.focus.de/finanzen/recht/nachfolger-vom-enkeltrick-immer-mehr-schock-anrufe-so-gelangen-die-betrueger-an-ihre-nummer_id_166217166.html
19. Eisenberg P. *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 2006.

*Статья поступила в редакцию 14.09.23*

УДК 811'81'342.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-298-300

***Putilina L.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: l_mila@inbox.ru*
***Ilyina L.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Theological Seminary (Orenburg, Russia), E-mail: nerol2620@mail.ru*

**METAPHOR AS A MEANS OF IMPLEMENTING EMOTIVITY IN POPULAR SCIENTIFIC MEDICAL DISCOURSE**. The article studies the pragmatic function of a metaphor as one of the emotive linguistic means of popular scientific medical discourse, understood as a phenomenon that combines elements of scientific and popular types of discourse, and aimed at disseminating important medical information among recipients in the most accessible form. Metaphors used in popular scientific medical discourse explicate feelings, moods and attitude of the author to the statement and form the emotional assimilation of the content of the information message. The emotive semantics of the lexical components of a metaphor contains a component of positive or negative evaluation. Data on peculiarities of functioning of metaphors in patient-centric popular scientific medical discourse help to identify the mechanism of influence of the emotive means of language used by the addresser on the addressee. The study is carried out using lexical-semantic analysis, contextual method and method of linguistic interpretation. The obtained results indicate that emotive lexemes that are part of a metaphor have an emotional impact and influence changes in human behavior.

*Key words:* **emotiveness, metaphor, popular scientific medical discourse, emotionality, pragmatic impact**

***Л.В. Путилина,*** *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: l_mila@inbox.ru*
***Л.Е. Ильина,*** *канд. пед. наук, доц., Оренбургская духовная семинария, г. Оренбург, E-mail: nerol2620@mail.ru*

# МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЭМОТИВНОСТИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению прагматической функции метафоры как одного из эмотивных языковых средств научно-популярного медицинского дискурса, понимаемого как феномен, сочетающий в себе элементы научного и популярного видов дискурса и направленного на распространение важной медицинской информации среди адресатов в максимально доступной форме. Метафоры, употребляемые в научно-популярном медицинском дискурсе, эксплицируют чувства, настроения и отношение автора к высказыванию и формируют эмоциональное усвоение содержания информационного сообщения. Эмотивная семантика лексических компонентов метафоры содержит компонент положительной или отрицательной оценочности. Данные об особенностях функционирования метафоры в пациентоцентричном научно-популярном медицинском дискурсе способствуют выявлению механизма воздействия используемых адресантом эмотивных средств языка на адресата. Исследование проведено с применением лексико-семантического анализа, контекстного метода и метода лингвистической интерпретации. Полученные результаты свидетельствуют, что эмотивные лексемы, входящие в состав метафоры, оказывают эмоциональное воздействие и влияют на изменение поведения человека.

*Ключевые слова:* **эмотивность, метафора, научно-популярный медицинский дискурс, эмоциональность, прагматическое воздействие**

Актуальность темы предлагаемой статьи обусловлена, с одной стороны, дискуссионным характером теории дискурса в современном языкознании; с другой стороны, приоритетным значением для большинства людей проблем, связанных с сохранением здоровья. В наши дни научно-популярный медицинский дискурс выступает одной из важнейших, но недостаточно исследованных с позиций лингвистической науки разновидностей коммуникации. Кроме того, эмотивность данного вида дискурса в настоящее время нуждается в более развернутом лингвистическом описании. К эмотивным языковым средствам ученые относят любые языковые единицы, направленные на выражение эмоционального состояния говорящего, в том числе и метафоры, понимаемые как способ употребления слов в непрямом значении.

Цель статьи – анализ и описание специфики функционирования метафор, репрезентирующих эмотивность в дискурсивном пространстве научно-популярной медицинской коммуникации. Для достижения цели необходимо решить ряд задач: проанализировать теоретические аспекты научно-популярного медицинского дискурса и категории эмотивности; проанализировать прагматическую и эмотивную функции метафоры при помощи *лексико-семантического анализа, контекстного метода и метода лингвистической интерпретации*.

Научная новизна исследования заключается в новом подходе к изучению категории эмотивности в структуре научно-популярного медицинского дискурса.

Данные о специфике функционирования метафоры как эмотивного языкового средства в научно-популярном медицинском дискурсе имеют определенное *теоретическое значение* для развития теории языка в целом и теории речевого воздействия в частности.

Теоретической базой статьи послужили работы посвященные проблемам медицинского дискурса и его разновидностей (Костяшина Е.А., Степанова Е.С., Сухорукова Е.А. и др.), а также проблемам эмотивности языка (Арнольд И.В., Апресян Ю.Д., Катермина В.В.). Практическая ценность полученных результатов состоит в возможности их использования в различных теоретических и практических курсах при изучении вопросов теории дискурса, категории эмотивности, прагматической функции языковых средств.

Отличительной чертой научно-популярного медицинского дискурса является его антропоцентричность. Данный вид дискурса, характеризующийся медицинской направленностью, затрагивает проблемы здоровья – чувствительную сферу, связанную с важнейшими жизненными ценностями, определяющими физическое существование человека, что придает научно-популярному медицинскому дискурсу большое общественное значение. Основной задачей научно-популярного медицинского дискурса признается трансляция медицинского знания [1, с. 96]. Главная коммуникативная задача автора, врача, исследователя, то есть адресанта научной медицинской информации, – сделать ее доступной для понимания адресату, потенциальному пациенту, человеку с минимальным уровнем специальных знаний.

В данной статье научно-популярный дискурс рассматривается как реализованный в сверхтексте сложный коммуникативный феномен, в котором синтезированы особенности научного и популярного дискурсов [2]. Научно-популярный стиль, в отличие от научного, несет в себе прагматическую функцию эмоционального воздействия на целевого адресата, реализуемую в дискурсе посредством использования эмотивных языковых средств [3]. Прагматика дискурса адресанта медицинской информации заключается в намерении говорящего оказать воздействие на адресата в направлении нужном для получения успешного результата коммуникации, достижения определенной цели [4]. Одним из наиболее эффективных способов достижения поставленной цели является эмоциональное воздействие путем использования лексики, восприятие которой способно заставить человека изменить свое поведение в нужной для автора сообщения проекции, например, использовать диету, повысить физическую активность, записаться на прием к врачу и т. д. [5].

Лексика научно-популярного медицинского дискурса должна содержать эмотивы, поскольку отсутствие эмоционального отклика и сопереживания со стороны адресата в лучшем случае оставит его индифферентным к содержанию информативного сообщения, следовательно, прагматические цели данного вида дискурса не будут достигнуты. К эмотивной лексике относятся средства языка, выражающие чувства, настроения и отношение говорящего к высказыванию. Неэмотивными считаются слова, которые прямо называют эмоции, служат для говорящего средством их «обозначения» в речи, то есть указывают на понятие эмоции, но не вызывают ответной эмоциональной реакции [6]. Эмотивная семантика лексических единиц всегда содержит компонент оценочности; эмоциональность и оценочность слова тесно взаимосвязаны, не всегда поддаются разграничению, поскольку выражение как эмоции, так и оценки может быть положительным или отрицательным [7].

Ю.Д. Апресян предлагает разграничивать лексические средства выражения эмоций на базовую лексику, то есть группу слов, не являющихся непосредственным обозначением эмоций, но указывающих на различные эмоциональные состояния субъекта, и метафоры, которые не называют эмоции, но имеют непосредственное отношение к их выражению [8].

Источником фактического материала для исследования послужили тексты научно-популярных медицинских статей (интервью) на темы сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний, опубликованных в свободном доступе на профильных электронных страницах российских цифровых средств массовой информации: «Независимая газета.Здоровье», «РБК.Здоровье», «АИФ.Здоровье», «Яндекс.Здоровье».

На первом этапе исследования методом сплошной выборки были отобраны предложения, в которых авторами текстов для достижения прагматических целей научно-популярного медицинского дискурса были использованы метафоры, функционирующие как эмотивы.

В ходе предварительного анализа отобранного материала установлено, что эмотивные метафоры являются весьма частотным языковым средством воздействия и встречаются практически во всех текстах, образующих пространство научно-популярного медицинского дискурса. На втором этапе на основе заявленных методов был проведен лингвистический анализ и описание метафор, формирующих эмотивность научно-популярного медицинского дискурса. Для уточнения словарных значений анализируемых лексем использовались толковые словари С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, Д.Н. Ушакова, В.И. Даля.

Итак, в предложении *Статистика неумолима: сердечно-сосудистые заболевания (ССЗ) – причина почти половины всех летальных исходов в России* употребляется метафора «*статистика неумолима*», состоящая из существительного *статистика* и краткого прилагательного *неумолима,* которое образовано от *неумолимый*. Лексема *неумолимый* имеет значения: а) непреклонный, то есть, кого нельзя упросить и б) непреложный. Сочетание термина *статистика* и прилагательного *неумолима* в контексте предложения с утверждением высокой вероятности наступления смерти при заболевании сердца и сосудов, создают метафору, способную породить у адресата научно-популярного медицинского дискурса прогнозируемый эмоциональный отклик; вызвать чувство озабоченности, тревоги и даже страха, которое продиктовано естественным опасением человека за свою жизнь и желанием избежать риска пополнить печальную статистику летальных исходов от сердечных болезней.

Применение данного эмотива в указанном контексте обусловлено не только информационной целью научно-популярного медицинского дискурса. Ссылка на статистику, красноречиво указывающую на необходимость незамедлительно задуматься о физическом состоянии своего сердца, подкреплена эмоционально выраженным отношением автора к данной проблеме.

В предложении *Чтобы заметно снизить риски и избежать преждевременной смерти, необходимо ежедневно принимать назначенные лекарственные препараты и измерять артериальное давление* метафора *избежать (преждевременной) смерти*, которая состоит из глагола и существительного, на наш взгляд, наделена значительным эмотивным потенциалом. В контексте предложения глагол *избежать*, означающий *избавиться, спастись от чего-нибудь*, а именно от *преждевременной* смерти, то есть наступающей раньше определенного времени, срока, становится эмотивным компонентом, поскольку человек не может равнодушно воспринимать угрозу собственной жизни.

В данном случае употребление эмотива является ярким отражением коммуникативного намерения автора посредством воздействия на эмоциональную сферу читателя вызвать у него чувство опасения за свою жизнь, следовательно, побудить неукоснительно выполнять необходимые врачебные рекомендации, даже если это вносит существенные неудобства в повседневную жизнь. Раскрывая особенности лечения гипертонии, данная метафора служит не только для передачи информации, но и содержит эмоциональный посыл читателю, в том числе посредством выражения эмоций автора по отношению к предмету обсуждения.

В отрывке интервью *Мы считаем, что в нас заложена специальная генетическая программа старения, которая запускается сразу после полового созревания. Цель работы этой программы – постепенно портить наше тело* также содержится метафора *портить (наше) тело*, образованная глаголом и существительным и передающая определенную эмоцию. В данной метафоре употреблен эмотивный глагол *портить,* что означает *ухудшать, повреждать, искажать, сделать из хорошего или лучшего худое, дурное, менее годное*. В контексте с характеристикой естественных возрастных изменений человеческого организма использование метафоры *портить тело* придает понятию «старение» негативную коннотацию. Автор целенаправленно использует указанный эмотив, подчеркивая свое отношение к проблеме старения, и воздействует на чувства читателей, которые испытывают обеспокоенность и тревогу в связи с неизбежностью наступления возрастных изменений организма.

В этой метафоре выявляются признаки современной тенденции, мирового тренда, девизом которого служит спорное утверждение – с возрастом тело не должно «портиться», модно то, что молодо или выглядит молодым. Для человека тема старения и возможность «сдвинуть», «затормозить» временные рамки возрастных изменений была и остается актуальной и эмоционально содержательной, что находит свое отражение в обширной области научно-популярного медицинского дискурса, посвященного указанной проблеме. Автор, учитывая данный фактор, эмоционально подчеркивает основную мысль интервью, которую он стремится донести до адресата: разработка «таблеток от старения», так называемых геропротекторов, становится все более актуальным направлением современной биотехнологии.

Метафора *плодят канцерофобов*, в состав которой входят глагол и существительное, употреблена в следующем высказывания врача: *Подобные заметки плодят канцерофобов. Эти люди страшно боятся рака и начинают искать у себя подобные симптомы, думая, что больны онкологией.* Употребление данной метафоры, на наш взгляд, свидетельствует об эмоциональном характе-

ре восприятия автором публикации поддельных «фейковых» медицинских новостей, высказанном при обсуждении и оценке конкретного предмета научно-популярного медицинского дискурса.

В метафоре *плодят канцерофобов* глагол *плодят* приобретает переносное значение (*создавать в большом количестве*) в сочетании с лексемой *канцерофобов*, то есть людей, испытывающих панический страх перед онкологией, и способствует появлению у читателя чувства недоверия или даже негодования, порожденного циничными манипуляциями на тему здоровья со стороны создателей заведомо ложной информации, связанной с вопросами здоровья человека.

Для усиления эмоционального воздействия на аудиторию, преследуя четкую цель изобличить распространителей недостоверной информации и вызвать у читателя опасение стать жертвой обмана, автор употребляет метафору, обладающую выраженной эмотивной семантикой. Очевидно, что на выбор метафоры как эмотива в научно-популярном медицинском дискурсе оказывает намерение автора вызвать у читателя определенные эмоции или чувства.

В предложении *Известны случаи, когда симптомы инфаркта были приняты за проявления шейно-грудного остеохондроза, пациент направлен на рентгенографию – и драгоценное время упущено* используется метафора *драгоценное время*, представляющая по своей структуре прилагательное и существительное. Эта метафора также преследует цель вызвать беспокойство, озабоченность у читателя, который, оказавшись в подобной ситуации, может правильно использовать полученную информацию и не упустить время для своевременного обращения к нужному медицинскому специалисту.

Таким образом, в качестве эмотивов в текстах научно-популярного медицинского дискурса часто используются метафоры, которые передают эмоциональное состояние адресанта через семантику лексических единиц, образующих данные метафоры, но не путем непосредственного обозначения эмоций.

Метафоры как одно из средств реализации категории эмотивности в научно-популярном медицинском дискурсе выполняют важную прагматическую функцию – побудить интерес широкого круга адресатов к научной медицинской информации, заставить человека изменить свое поведение для сохранения собственного здоровья и здоровья своих близких. Правильно выбранная метафора может вызвать эмоциональное состояния озабоченности, обеспокоенности, волнения, боязни и тревоги за свое здоровье, реже – чувства любопытства, удивления или удовлетворения, возникающие у читателя вследствие восприятия и понимания полученной информации.

Используя фактор эмотивности, апеллируя к чувствам читателя, но не к логическому осмыслению проблемы, прибегая к оценочным высказываниям, авторы научно-популярных медицинских текстов эффективно решают поставленные ими коммуникативные задачи.

Дальнейшее исследование функционирования метафор и других стилистических средств выражения эмотивности в научно-популярном медицинском дискурсе может быть продолжено на материале различных языков, а также на материале различных тематических групп, например, нозология заболеваний, вопросы организации общественного здравоохранения, проблема здорового образа жизни и т. д.

Библиографический список


1. Степанова Е.С. Лингвокогнитивные особенности научно-популярного медицинского дискурса. *Вестник ТГПУ*. 2019; № 4 (201): 95–99.
2. Шутова О.А. Категория оценки в научно-популярном дискурсе. *Ученые записки ТНУ им. В.И. Вернадского*. 2013; Т. 26 (65); № 1: 75–79.
3. Жукова А.А., Алексеева Е.В. Стиль науки: старое и новое. *Проблемы современной науки и образования*. 2018; № 5 (125): 60–62.
4. Сухоруков Е.А. Гибридизация в различных видах институционального дискурса. *Вестник МГПУ*. 2016; № 3 (742): 30–36.
5. Костяшина Е.А. Механизмы дискурсивных трансформаций коммуникативной модели «Автор адресат» в текстовом пространстве научно-популярного медицинского журнала. *Язык и культура*. 2010: 28–35.
6. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. Москва: Флинта: Наука, 2002.
7. Катермина В.В. Эмотивная лексика и перевод. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2016; № 4 (23): 82–91.
8. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*. 1995; № 1: 37–65.


References


1. Stepanova E.S. Lingvokognitivnye osobennosti nauchno-populyarnogo medicinskogo diskursa. *Vestnik TGPU*. 2019; № 4 (201): 95-99.
2. Shutova O.A. Kategoriya ocenki v nauchno-populyarnom diskurse. *Uchenye zapiski TNU im. V.I. Vernadskogo*. 2013; T. 26 (65); № 1: 75-79.
3. Zhukova A.A., Alekseeva E.V. Stil' nauki: staroe i novoe. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2018; № 5 (125): 60-62.
4. Suhorukov E.A. Gibridizaciya v razlichnyh vidah institucional'nogo diskursa. *Vestnik MGLU*. 2016; № 3 (742): 30-36.
5. Kostyashina E.A. Mehanizmy diskursivnyh transformacij kommunikativnoj modeli «Avtor adresat» v tekstovom prostranstve nauchno-populyarnogo medicinskogo zhurnala. *Yazyk i kul'tura*. 2010: 28-35.
6. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
7. Katermina V.V. `Emotivnaya leksika i perevod. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2016; № 4 (23): 82-91.
8. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1995; № 1: 37-65.


*Статья поступила в редакцию 20.09.2023*

УДК 811.11-112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-300-304

***Tumanova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Metropolitan Governance University (Moscow, Russia),*
*E-mail: ekaterina.msu@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9798-280X*

**"SANDBAG GENERATION" OR "HEAD-DOWN GENERATION": LINGUISTIC REFLECTION OF THE MODERN GENERATION IN GERMAN-LANGUAGE DISCOURSE ON THE EXAMPLE OF EONYMS.** The article is presents a close analysis of culturally significant lexemes for German-language discourse, which are a result of linguistic reflection. The article introduces a new linguistic term – "eonyms" – into the scientific turnover to designate the key words of the epoch. The article investigates characteristic features of eonyms, paying special attention to the word-forming potential of the key words of the current moment. As a research task, the author analyzes German eonyms with the component "*Generation*", which are selected among the words from the sociolinguistic ratings of "Words of the Year". The author gives a generalized characteristic of eonyms reflecting the society's view of the modern young generation, containing both negative and positive connotation. Such a view of studying the linguistic reflexion of a separate group of the nation's representatives will be of interest to specialists in the field of linguoculturology and cognitive science.

*Key words:* **eonym, linguistic reflection, key words of current moment, linguoculturology, German-language discourse, neologism, generation image**

***Е.О. Туманова**, канд. филол. наук, доц., Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова, г. Москва,*
*E-mail: ekaterina.msu@mail.ru*

# «ПОКОЛЕНИЕ МЕШКОВ С ПЕСКОМ», ИЛИ «ПОКОЛЕНИЕ С ГОЛОВОЙ ВНИЗ»: ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ НА ПРИМЕРЕ ЭОНИМОВ

Статья посвящена пристальному анализу культурно значимых для немецкоязычного дискурса лексем, представляющих собой результат языковой рефлексии. В статье вводится в научный оборот для обозначения ключевых слов эпохи новый лингвистический термин «эонимы». Автор исследует характерные признаки эонимов, особое внимание уделяется словообразовательному потенциалу ключевых слов текущего момента. В качестве исследовательской задачи была определена попытка проанализировать эонимы Германии с компонентом *Generation*, которые были отобраны среди слов из ежегодных социолингвистических рейтингов «Слова года», публикуемых Обществом немецкого языка. Автор дает обобщенную характери-

стику эонимов, отражающих взгляд общества на современное молодое поколение, содержащих как негативную, так и позитивную коннотацию. Такой взгляд на изучение языковой рефлексии отдельной группы представителей нации будет интересен специалистам в области лингвокультурологии и когнитивистики.

*Ключевые слова:* **эоним, языковая рефлексия, ключевые слова текущего момента, лингвокультурология, немецкоязычный дискурс, неологизм, образ поколения**

Изучение отражения в языке важнейших исторических, политических, социальных и культурных происшествий как в жизни отдельного народа, так и всемирного значения представляет особый интерес ученых. Сохранившая свое значение по сей день сентенция русского писателя А.И. Куприна подтверждает факт того, насколько язык и история связаны между собой: «Язык – это история народа».

Изучению языковых рефлексий происходящих в обществе изменений посвящены многочисленные научные труды, в которых ученые описывают особые языковые единицы, выступающие маркерами исторического контекста. Они реализуют значимую роль в развитии отдельной языковой общности и обладают особой общественной значимостью в определенные исторические периоды.

В отечественных и зарубежных исследованиях данные языковые единицы-маркеры обозначаются как «ключевые слова» (А. Вежбицкая), «ключевые слова текущего момента» (Т.В. Шмелёва), «слова-хронофакты» (З.Е.Фомина), «слова-ключи» (Л.В. Сахарный), «ключевые термины» (Й. Шуман), слова-свидетели, слова, несущие отпечаток истории, ключевые слова, слова-маркеры эпохи, слова-символы, ключевые слова эпохи [1].

Единый термин для данной категории онимов отсутствовал до настоящего времени, что подчеркивает теоретическую значимость настоящей работы.

Перечисленные примеры терминов не требуют дефиниции и понятны реципиентам без дополнительного толкования. С одной стороны, наличие такого разнообразия подчеркивает, что исследование взаимосвязи языка и истории народа в диахронном аспекте с учетом постоянного пополнения словарного состава языка позволяет раскрыть новые смыслы и оттеночные значения языковых единиц, что обосновывает актуальность настоящей работы. С другой стороны, возникает закономерная потребность в унификации терминологии, что представляет собой научную новизну исследования. Единая терминология позволит синтезировать существующие знания в области языковой рефлексии текущего исторического момента, а также выявить общие механизмы данного явления и провести сравнительно-сопоставительный анализ данных единиц как на разных исторических этапах, так и в разных лингвокультурных общностях.

Целью исследования стало описание дериватов эонимов, отобранных из рейтинговых списков лингвистической акции Общества немецкого языка. В качестве примера словообразовательной парадигмы выбрана лексема *Generation* (*рус.* поколение), которая может рассматриваться и как ядро концепта «Взаимодействие поколений» в современной Германии.

Таким образом, практическая значимость настоящего научного труда заключается в описании лексической деривации языковых единиц с компонентом *Generation* с учетом их социокультурного значения в рамках единой терминологической базы.

Мы предлагаем называть новые лексические единицы номинативной системы, в которых запечатлеваются значимые исторические моменты и отражается настоящее социальное, культурное, политическое и экономическое состояние в национальном дискурсе, «эонимами». Эонимы представляют собой особые лексические единицы, которые несут в себе отпечаток истории, отражают текущий момент или значимое событие.

Предложенный нами неологизм был образован по аналогии с такими кодифицированными терминами, как деоним, топоним, политоним, антропоним и т. п. Подобные языковые единицы в работе авторского коллектива под руководством М.А. Чигашевой относятся к «классу слов-реалий политического дискурса» [2, с. 73–74], данное замечание в полной мере соотносится и с предложенным толкованием эонимов.

В разработанной нами гипотезе термин «эоним» восходит к древнегреческим корням *αἰών* со значением «эпоха, век, жизненный путь человека» и *ὄνυμα* – «имя, название». Под эонимами понимаются слова, отражающие эпоху и несущие в себе ее отпечаток [3, с. 80]. Таким образом, эонимы принадлежат к разновидности онимов, которые служат индивидуализации и идентификации обозначаемого ими объекта.

Лингвистическая акция «Слово года» (*нем.* Wort des Jahres) существует уже 62 года с тех пор, как в 1971 году словом года Обществом немецкого языка в городе Висбаден было выбрано *aufmüpfig* (*рус.* строптивый, непослушный) [4].

А. Гройле отмечает, что именно данная акция может считаться «прародителем всех лингвистических акций» в Германии (*нем.* die Mutter der Wort-Aktionen) [5, с. 278], которых в настоящее время насчитывается огромное множество, так как они проводятся регионами, издательствами и отдельными лицами для создания идентичности и рекламы. Федеральные земли, административные округа и города также имеют свои списки слов или анти-слов года.

В состав жюри Общества немецкого языка, расположенного в городе Висбадене, включает в себя членов правления общества и научных сотрудников. Накануне нового календарного года члены жюри отбирают десять слов года из нескольких тысяч упоминаний в различных СМИ и материалов, представленных сторонними организациями, а также рассматривают направленные в течение года по электронной почте предложения носителей языка. Решающим фактором при выборе «Слов года» служит не частотность их употребления, а значимость для общественного сознания и популярность в общественных дискуссиях в течение всего года.

Словом года считают лексическую единицу, занимающую верхнюю строчку списка в порядке их ранжирования, но в качестве эонимов стоит рассматривать весь отобранный список слов. Ежегодные списки слов года представляют собой «каркас политической и культурной истории Федеративной Республики в последние [...] десятилетия» [6, с. 91].

Как отмечают исследователи, список слов года являет собой вклад в современную историю [5, с. 279]. До появления отдельных языковых рейтингов в Австрии (с 1999 года) и Швейцарии (с 2003 года) слова года, представленные Обществом немецкого языка в Висбадене, отражали ситуацию на всем немецкоязычном европейском пространстве, т. е. характеризовались как «немецкоязычное слово года». С периода появления отдельных лингвистических акций в немецкоязычных странах слова года, публикуемые Обществом немецкого языка, отражают языковую рефлексию исторических событий в Германии. Однако отобранные слова и фразы не связаны с какой-либо оценкой или рекомендацией, они представляют собой «зеркало» важнейших текущих событий и явлений в обществе.

Описывая девять признаков ключевых слов текущего момента, Т.В. Шмелева выделяет среди них грамматический потенциал слова. По ее мнению, данные языковые единицы могут становиться стартовой позицией для дальнейших словообразовательных процессов [7, с. 34], так как эонимы (в концепции Т.В. Шмелевой использовался описательный термин «ключевые слова текущего момента») могут иметь дериваты и создавать словообразовательное гнездо. Так фиксируется новый грамматический факт. Примечательно, что дериваты эонимов могут попадать в последующие рейтинги, свидетельствуя об актуальности и высокой степени важности отдельных общественных проблем.

И. Бэр отмечает в своем исследовании «История слова – история культуры», что помимо слов, актуальность которых ограничивается одним или несколькими годами, например, *Schwarzgeldaffäre* (2000), *hoyzern* (2005), *Abwrackprämie* (2009), выделяются целые концепты, или «вечные» темы, т. е. сохраняющие свою актуальность на протяжении нескольких десятилетий [8, с. 11]. К одной из таких тем принадлежит проблема беженцев, представленная группой эонимов *Asylant* (1980), *Ausländer* (1982), *Ausländerhass* (1991), *Fremdenhass, Rassismus* (1992), *Willkommenskultur* (2014), *Flüchtlinge* (2015) и *Silvesternacht* (2016), которые в диахронном аспекте меняют свой вектор. Если слово года *Flüchtlingsstrom* (1989) относилось к потоку беженцев, переехавших из ГДР в ФРГ, то в 2015 году речь уже идет о людях, попросивших убежища в Германии из стран, где ведется гражданская война (Сирия, Афганистан и Ирак), или из экономически слабых регионов Евросоюза (Албания, Косово и Македония).

Согласно справочной информации на сайте электронного корпуса немецкого языка DWDS, Generation имеет четыре основные дефиниции [9]:

1. a) родственники одной степени родства, представляющие смену поколений между бабашками/дедушками, родителями, детьми, внуками, например: […] gemäss dem lokalen Brauch der hiesigen Derwische wird die Führung der Gemeinschaft per Erbfolge übertragen, von einer Generation zur nächsten (Neue Zürcher Zeitung, 01.10.2011);

b) генерация *(в биологии)*, например: Ein biologisches Züchtungsverfahren bedeutet, Pflanzen oder Tiere miteinander zu kreuzen, dann jene Nachkommen auszuwählen, die die gewünschten Eigenschaften in sich tragen und wieder zu kreuzen und auszuwählen, viele Generationen lang (Süddeutsche Zeitung, 19.07.2010).

2. Совокупность людей примерно одного возраста (с одинаковой социальной ориентацией и взглядами на жизнь) (в социологии), например: Damals rückte die Generation der Achtundsechziger langsam an die Stelle der Generation der Kriegsteilnehmer; deshalb kamen immer weniger Lehrer mit brauner Bügelfaltenhose und schraffierter Krawatte ins Klassenzimmer und statt ihrer mehr bärtige Typen mit Jeans […] (Süddeutsche Zeitung, 19.11.2016).

3. Человеческий век (период жизни человека), например: […] es wird eine oder gar zwei **Generationen** dauern, bis die aufgewühlte arabische Welt in einer neuen Ordnung wieder zur Ruhe kommt (Die Zeit, 07.01.2014).

4. Поколение (о серии приборов, лекарств и т. п.), например: Das Dresdner Unternehmen […] will mit der nächsten Generation von besonders kleinen, stromsparenden und leistungsfähigen Chips wettbewerbsfähig bleiben (Die Zeit, 08.09.2016 (online)).

Для достижения поставленной цели использовались метод сплошной выборки, метод компонентного анализа, сопоставительный и описательный методы. К основным задачам исследования относились отбор эонимов с компонентом *Generation,* изучение их особого значения, истории появления, заложенной в них рефлексии исторического момента, а также сопоставление эонимов между собой в диахронном аспекте.

Изучив все рейтинги лингвистической акции «Слово года» в Германии с первого года ее проведения до 2022 года, нами было отобрано четыре эонима, которые содержат не только в своем составе лексему Generation, но и позволяют сформировать представление о современном поколении немцев, их взглядах, ценностях и социальной ориентации.

Словосочетания с существительным Generation и аппозицией уже многие годы пользуются популярностью. В медиадискурсе часто встречается упоминание о *Generation X* (*рус.* поколение X), т. е. рожденных в 1960–1970 годах. По мнению канадского писателя, автора одноименного культового произведения Дугласа Коупленда, поколение X представляет собой разочарованное поколение, перенасыщенное жизнью в достатке, которое не видело для себя будущего. В электронном толковом словаре DUDEN данное поколение описывается именно так: возрастная группа 1965–1975 годов рождения, характеризующаяся отсутствием ориентации, незаинтересованностью в общем благе и т. д. [10].

В немецком языке для описания поколений ранее использовались композиты, например, *Nachkriegsgeneration* (*рус.* поколение людей, родившихся или выросших сразу после Второй мировой войны) или *Turnschuhgeneration* (*рус.* поколение молодых людей (особенно 80-х годов), чья небрежность в одежде выражается в постоянном ношении кроссовок). Однако после успеха книг «Generation X» и «Generation Golf» в 2000 году чаще существительное *Generation* становится частью субстантивной группы с «общим падежом» [11, с. 357], после него располагается атрибут, характеризующий поколение, а соединительный элемент -(e)s опускается. С учетом актуальных словообразовательных моделей следует говорить о *Nachkriegsgeneration → Generation Nachkrieg, Turnschuhgeneration → Generation Turnschuh.*

Таким образом, в словарных статьях зафиксированы некоторые термины, связанные с описанием различных поколений. К ним принадлежат:

– *Generation Golf* – поколение западных немцев, родившихся в 1965–1975 годах, которым приписывались эгоистическая позиция и значительная деполитизация,

– *Lost Generation* с английским произношением [ˈlɔst dʒɛnəˈreɪʃən] – группа молодых американских писателей, разочарованных и пессимистично настроенных Первой мировой войной; молодое американское и европейское поколение после Первой мировой войны,

– *No-Future-Generation* [ˈnɔʊ̯ˈfjuːtʃe…] – молодое поколение начала 1980-х годов без перспектив на будущее в промышленно развитых странах Западной Европы,

– *Generation @* – поколение людей, которые выросли с Интернетом и хорошо с ним знакомы [10].

Именно лексема *Generation @* (*рус.* сетевое поколение) заняла в рейтинге слов 1999 года третье место и рассматривается нами как эоним. Это неологизм, обыгрывающий название книги «Generation X» и знака, используемого в электронной переписке. К сетевому поколению, или поколению Y, принадлежат родившиеся после 1982 года. В немецкоязычном дискурсе данная возрастная группа именовалась также *Tamagotchi-Generation* (*рус.* поколение «тамагочи») (Tiroler Tageszeitung, 2. 12. 1997).

По собственному утверждению немецкого футуролога Хорста В. Опашовски, эоним *Generation @* был придуман именно им при написании книги «Generation @. Die Medienrevolution entläßt ihre Kinder». В качестве аппозиции Х. Опашовски выбрал знак @, введенный в обиход в 1971 году американским компьютерным специалистом Р. Томлинсоном [4]. Предположительно, изначально он обозначал латинское ad, которому соответствуют английское at и французское à; в коммерческом дискурсе он использовался для обозначения цен: «sieben Stück @ (zu) fünf Groschen».

Речь идет о первом поколении, выросшем в цифровую эпоху, в период мощного и стремительного развития новых медиа, поэтому оно стало обозначаться символом @ (*нем.* Klammeraffe), заимствованного из компьютерного дискурса. По мнению жюри Общества немецкого языка, слово отражает социальные изменения в языке, вызванные появлением новых медиа [12]. Значок, используемый для обозначения электронной почты @, входит в группу «информационно-технологического зверинца» в виду того, что во многих языках вербализуется посредством зооморфных метафор [13, с. 70–71]. В русском языке этот значок называется собачка, в немецком языке – коата (род паукообразных обезьян), в голландском – обезьяний хвост, в венгерском – червяки, в итальянском – улитка, в финском – свернувшаяся калачиком кошка, в китайском – мышка. В турецком языке использована флористическая метафора розы. Благодаря популяризации электронной почты символ @ сделался всемирно известным и «оброс» множеством метафор. Дальнейшая массовая цифровизация и популяризация социальных сетей, в которых пользователи стали скрываться за краткими и образными никнеймами, дало значку @ новую функцию и смысл – указание на конкретного пользователя социальной сети или чата, а также обращение к нему в переписке.

Эоним *Generation @* многократно использовался в медиадискурсе конца XX века, например, в газете Berliner Zeitung (11.12.1999) описывалось, что Generation @ «braust auf dem interaktiven Datenhighway davon» (*рус.* мчится по интерактивному шоссе данных). На одном из сайтов (http://www.hessen.dgb.de/generation/index.html) был представлен проект «Internetprojekt der DGB-Jugend Hessen» под названием Generation @, запущенный в сеть 4 ноября 1996 г. В настоящее время запросы по указанному на сайте адресу возвращаются, информация не обновляется, но если принимать во внимание указанную дату, то эоним появился до выхода в свет книги Х. Опашовски.

Спустя пять лет среди слов года снова фигурирует обозначение поколения. В рейтинг слов 2006 года жюри включает эоним *Generation Praktikum* (*рус.* поколение практикантов). Под «поколением практикантов» понимаются выпускники университетов, которые после окончания учебы проходят стажировку без оплаты труда, чтобы получить заветное рабочее место. Они превращаются в «постоянных стажеров», целью которых является не приобретение практического опыта работы, а прохождение испытательного срока (срока стажировки) и оформление на штатную должность. Большинство компаний в целях экономии производственных издержек нанимают высококвалифицированных выпускников без оплаты или с заниженной зарплатой и совсем не собираются предлагать стажерам постоянную работу. Таким образом, несмотря на наличие хорошего образования и прохождения стажировки, практиканты по-прежнему относятся к прекариату. В обществе все чаще стали разгораться дискуссии о правомерности использования труда молодых специалистов без предоставления им даже минимальной зарплаты.

Если *Generation Golf* символизирует позитивное и независимое отношение к жизни, то *Generation Praktikum* имеет скорее негативную коннотацию. Речь уже идет о поколении, которое не сможет себе позволить покупку автомобиля Volkswagen Golf [4].

В случае с *Generation Praktikum* постпозитивное приложение происходит от среднелатинского *Practica*, которое означает «упражнение», «практическая деятельность» или «приведение в действие» и было заимствовано в немецкий язык как *Praktik* уже в XVI веке. *Praktikum*, напротив, является латинизированным неологизмом XX века [4].

Впервые выражение *Generation Praktikum* употребил Маттиас Штольц в газетной статье, описывая это поколение следующим образом: «Manche haben so viele Praktika hinter sich, dass sie gar nicht mehr wagen, diese alle aufzulisten, wenn sie sich bewerben» (Die Zeit, 31.03.2005). На протяжении всего 2006 года проблема практикантов обсуждалась по всей Европе и вызывала протесты. После первой европейской забастовки стажеров (*нем.* der erste europäische Praktikantenstreik) последовали другие многочисленные демонстрации (Die Zeit, 30.03.2006).

В 2013 году в список слов года включается новое поколение – *Generation Sandsack* (*рус.* поколение мешков с песком). Оно оказалось на седьмом месте в лингвистическом рейтинге. Появление эонима связано с наводнением в июне 2013 года в Германии, когда был отмечен рекордно высокий уровень воды. Наводнения нанесли миллиардный ущерб во многих регионах страны, десятки тысяч людей были эвакуированы. Жителям Германии пришлось спасаться от стихийного бедствия, строя баррикады из мешков с песком. Молодое поколение проявило себя в условиях катастрофы самым достойным образом и благодаря современным средствам коммуникации быстро пришло на помощь.

Современное сетевое поколение, которое привыкли ругать за постоянное использование ими гаджетов, относиться к нему довольно пренебрежительно, продемонстрировало социальные возможности новых технологий, а именно – во всех районах, находившихся под угрозой наводнения, молодые люди посредством социальных сетей создали группы помощи и организовали флешмобы. Они собирались в мобильные гуманитарные группы, наполняли и таскали мешки с песком, грузили автомобили, переносили мебель на верхние этажи или следили ночью за прорывом дамбы [14]. Таким образом, в немецкоязычном дискурсе формируется новое позитивное представление о молодом поколении как о самоотверженных людях, готовых объединяться перед лицом общей опасности. Происходит смена взглядов, сетевое поколение перестало ассоциироваться с пассивностью, речь идет теперь о поколении, готовом помочь, или Generation Sandsack. «Generation Internet [...] sich gerade zur Generation Sandsack mausert» (рус. Сетевое поколение [...] превращается в поколение мешков с песком) (Neue Zürcher Zeitung 08.06.2013).

Издание Neue Zürcher Zeitung писало о спонтанной организации молодежи посредством социальных сетей: «Via Facebook und Twitter erfahren sie, dass und wo sie gebraucht werden. Und anders als von Kulturpessimisten vermutet, nutzen sie ihre Finger doch nicht bloß zum Herumtippen auf dem Smartphone» (*рус.* В фейсбуке и твиттере они узнают, что и где нужно. Вопреки мнению представителей культурного пессимизма, они не просто печатают пальцами на своих смартфонах) (Neue Zürcher Zeitung 08.06.2013). Молодые люди не жалеют ни себя, ни свои модные и трендовые вещи, о которых постоянно писали раньше в социальных сетях, а приезжают на помощь в составе гуманитарных бригад. «Statt zu Flash-Mobs versammeln sie sich zu mobilen menschenfreundlichen Einsatzkommandos [.]. Dass ihre Chucks, diese beliebten dünnen Turnschuhe, durchweichen oder dass ihre Gummistiefel volllaufen, ignorieren sie» (*рус.* Вместо флешмобов они собираются в мобильные гуманитарные оперативные группы [...]. Они не обращают внимания на то, что их модные тонкие кеды промокают насквозь или что их резиновые сапоги наполняются водой) (Neue Zürcher Zeitung 08.06.2013).

Хотя *Generation Sandsack* стало эонимом 2013 года, отметим, что оно было известно еще с 2002 года. В связи с Jahrtausendflut (*рус.* наводнение тысячелетия) в публицистическом немецкоязычном дискурсе уже было провозглашено новое «поколение мешков с песком»: «Die Katastrophe hat [...] so etwas wie eine neue Jugendbewegung hervorgebracht: die Generation Sandsack. Pausenlos rast sie auf offenen Ladeflächen von Leck zu Leck, wirft sich im nabelfreien Top und attac-

T-Shirt zu den Katastrophenprofis von THW und Feuerwehr in die Breschen» (рус. Катастрофа [...] породила нечто вроде нового молодежного движения – «Поколение мешков с песком». Они безостановочно мчатся от течи к течи на открытых погрузочных платформах, бросаясь устранять прорыв в своих топах до пупка и футболках с надписью "Attac" вместе с профессионалами из Федерального агентства технической помощи и пожарной бригады) (Zeit, 21.08.2002).

Через год, однако, в рейтинге вновь появляется указание с негативным оттеночным значением на зависимость современного поколения от современных устройств. В 2014 году фиксируется неологизм *Generation Kopf unten* (*рус.* поколение с головой вниз). Эоним описывает позу молодых людей, которые, устремляя свои взгляды в экраны смартфонов или планшетов, постоянно опускают голову вниз. В лексеме отражается негативное социальное влияние современных гаджетов, подчеркиваются его зомбирующая и изолирующая социальные функции.

Вместо того чтобы смотреть на окружающий мир, любоваться небом, солнцем, представители *Generation Kopf unten* безотрывно смотрят в свои смартфоны, опустив голову и нередко вставив в уши наушники. Таким образом, *digitale Fußgänger* (*рус.* цифровые пешеходы) (Süddeutsche Zeitung, 03.05.2016) пробираются через оживленные пешеходные зоны, переходят улицы и трамвайные пути, не поднимая глаз, и им повезло, если в плотном городском потоке они наткнулись только на фонарный столб. Поэтому в настоящее время в некоторых городах Германии уже используются специальные наземные светофоры, представляющие собой мигающие светодиодные полосы на земле вблизи остановок. Светодиодные полосы должны попадать в поле зрения пользователей мобильных устройств, которые не поднимают свой взор на установленные светофоры.

Образ пользователя смартфона, взор которого постоянно устремлен вниз, с типичной *Handy-Hals* или *Tablet-Rücken* (Aachener Nachrichten, 05.01.2015), стал доминирующей чертой в представлении о современном поколении. Языковая рефлексия на сложившийся образ проявилась в появлении неологизма *Smombie* как результата сложения сокращенных основ слов от *smartphone* и *zombie*. По версии издательства Langenscheidt, данный эоним стал молодежным словом года в конце 2015 года. Если раньше скопление большого количества людей всегда ассоциировалось с шумом и оживленной беседой, то *Generation Kopf unten* способствовало «разрыву» шаблона. Теперь в кафе и очередях может царить абсолютная тишина, так как молодое поколение не отрывается от экранов своих мобильных устройств и заинтересовано только наблюдением за жизнью своих виртуальных друзей. Данное поколение именуется также синонимичными словосочетаниями *Generation Head Down, Generation Kopf runter, Kopf-nach-unten-Generation* [15, с. 87].

В немецкоязычном обществе появляются и противоположные тенденции, например, в апреле 2014 года молодой британский автор и режиссер Гэри Терк опубликовал на YouTube видеоролик с названием и одновременно призывом «Look Up» (*рус.* посмотри наверх), где выразил свое отношение к постоянному обращению к медиа, которые делают людей асоциальными, несвободными и одинокими в реальной жизни. Данный видеоролик набрал более 60 млн просмотров, что свидетельствует об актуальности проблемы и необходимости преодоления атмосферы эмоциональной холодности в обществе современной молодежи.

В исследованиях, посвященных лингвистическому анализу слов года, отмечаются их основные характеристики, среди которых на первое место выходит частотность употребления, популярность в речи носителей языка и в дискурсе медиа.

Описывая характерные черты слов года, стоит отметить, что частотность употребления является их вторичным признаком, потому что о некоторых явлениях и событиях не говорят каждый день, их появление связано с неким сиюминутным событием. Эонимы зафиксировали этот момент, отпечатали это событие в языке и хранят память о нем в себе. При употреблении в речи они вызывают стойкие ассоциации с теми исключительными событиями, которые их породили.

Употребление слов, ставших эонимами, позволяет продуценту сообщения подчеркнуть актуальность и современность своего послания, а также создать или поддержать свой образ как знающего и осведомленного в текущей социальной ситуации. Эонимы возникают как языковой результат рефлексии на социальные, политические, экономические и культурные импульсы текущего дня и отчасти оказывают влияние на формирование образа будущего, задавая некий вектор общественного развития, указывая на существующие проблемные и злободневные точки.

Таким образом, эонимы с компонентом *Generation* рассматриваются не как частотные единицы, а как единицы, отражающие в первую очередь языковую рефлексию на различные поколения молодых людей, демонстрируя их ценности и установки, а также модели поведения.

С одной стороны, доминируют представления о негативном влиянии технологий и Интернета на современное поколение, которое не может оторвать взора от экрана своих мобильных устройств – *Generation Kopf unten* и проявляет неподдельный интерес исключительно к виртуальной жизни своих подписчиков – *Generation @*.

С другой стороны, отмечаются проблемы современной молодежи, среди которых трудности в устройстве на постоянную работу после прохождения практики – *Generation Praktikum*, а также неоцененный вклад в их гуманность, проявление солидарности со всем народом страны и готовность поступиться своими трендовыми покупками с целью помощи другим и участия в общем деле – *Generation Sandsack*.

Результаты исследования эонимов, отражающих образ современного поколения в немецкоязычном дискурсе, подчеркивают перспективность изучения данного класса онимов, хранящих информацию об определенном временном периоде, а их диахронный анализ позволяет выстроить парадигму изменений ценностей в обществе.

Библиографический список


1. Шачкова И.Ю. *Семантика «ключевых слов эпохи» (эпоха Т. Блэра, 1997-2007).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2008.
2. Чигашева М.А., Елизарьева М.А., Ларина Т.С., Крячкова А.П. *Культурно-маркированная лексика политического дискурса Германии*: монография. Москва: МГИМО-Университет, 2021.
3. Туманова Е.О. Колористические эонимы как результат языковой рефлексии политической системы Германии с 1978 по 2021 годы. *Политическая лингвистика.* 2023; № 2 (98): 79–90.
4. *Gesellschaft für die deutsche Sprache. Wort des Jahres*. Available at: https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/
5. Greule A. Wörter des Jahres, Jugendwörter, Unwörter und kein Ende. Kritische Einschätzung der Wort-/Unwort-Aktionen im deutschen Sprachraum. *Text und Diskurs.* 2017; № 10: 277–286.
6. Hoberg R. *Linguistik für die Öffentlichkeit: Wörter und Unwörter des Jahres. In: Öffentlicher Sprachgebrauch: praktische, theoretische u. historische Perspektiven*. Hrsg.: K. Böke (u.a.). Opladen: Westdt. Verl., 1996: 90–98.
7. Шмелёва Т.В. Ключевые слова текущего момента. *Collegium.* 1993; № 1: 33–41.
8. Bär J.A. Wortgeschichte – Kulturgeschichte. *Muttersprache,* Wiesbaden: GfdS, 2018; № 1: 5–16.
9. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute*. Available at: https://www.dwds.de
10. *Duden – mehr als ein Wörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/
11. Рябченко Н.В. Композиты с дефисом как способ оформления немецкой субстантивной группы. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; Т. 8, № 3 (28): 357–359.
12. Die „Generation@" gelangt mit dem „Doppelpass" ins „Millennium". *Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/wort-des-jahres-die-generation-gelangt-mit-dem-doppelpass-ins-millennium-a-56823.html
13. Кронгауз М.А. Ключевые слова эпохи. *Слово.ру: Балтийский акцент*, 2010: 69–85.
14. *Generation Sandsack*. Available at: https://www.nzz.ch/feuilleton/generation-sandsack-ld.788123
15. Едличко А.И. Главные слова года: структурно-функциональная и социолингвистическая характеристика. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Лингвистика. 2019; № 4: 80–97.


References


1. Shachkova I.Yu. *Semantika «klyuchevyh slov `epohi» (`epoha T. Bl`era, 1997-2007).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2008.
2. Chigasheva M.A., Elizar'eva M.A., Larina T.S., Kryachkova A.P. *Kul'turno-markirovannaya leksika politicheskogo diskursa Germanii*: monografiya. Moskva: MGIMO-Universitet, 2021.
3. Tumanova E.O. Koloristicheskie `eonimy kak rezul'tat yazykovoj refleksii politicheskoj sistemy Germanii s 1978 po 2021 gody. *Politicheskaya lingvistika.* 2023; № 2 (98): 79-90.
4. *Gesellschaft für die deutsche Sprache. Wort des Jahres*. Available at: https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/
5. Greule A. Wörter des Jahres, Jugendwörter, Unwörter und kein Ende. Kritische Einschätzung der Wort-/Unwort-Aktionen im deutschen Sprachraum. *Text und Diskurs.* 2017; № 10: 277-286.
6. Hoberg R. *Linguistik für die Öffentlichkeit: Wörter und Unwörter des Jahres. In: Öffentlicher Sprachgebrauch: praktische, theoretische u. historische Perspektiven*. Hrsg.: K. Böke (u.a.). Opladen: Westdt. Verl., 1996: 90-98.
7. Shmeleva T.V. Klyuchevye slova tekuschego momenta. *Collegium.* 1993; № 1: 33-41.
8. Bär J.A. Wortgeschichte – Kulturgeschichte. *Muttersprache,* Wiesbaden: GfdS, 2018; № 1: 5-16.
9. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute*. Available at: https://www.dwds.de

10. *Duden – mehr als ein Wörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/
11. Ryabchenko N.V. Kompozity s defisom kak sposob oformleniya nemeckoj substantivnoj gruppy. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 3 (28): 357-359.
12. Die „Generation@" gelangt mit dem „Doppelpass" ins „Millennium". *Spiegel*. Available at: https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/wort-des-jahres-die-generation-gelangt-mit-dem-doppelpass-ins-millennium-a-56823.html
13. Krongauz M.A. Klyuchevye slova `epohi. *Slovo.ru: Baltijskij akcent*, 2010: 69-85.
14. *Generation Sandsack*. Available at: https://www.nzz.ch/feuilleton/generation-sandsack-ld.788123
15. Edlichko A.I. Glavnye slova goda: strukturno-funkcional'naya i sociolingvisticheskaya harakteristika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2019; № 4: 80-97.

*Статья поступила в редакцию 20.09.23*

УДК 811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-304-307

***Tian Yuwei,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Translation Department, Institute of Russian Language, Heilongjian University, Nangang District (Harbin, China), E-mail: tianyuwei9099@163.com*

**THE DISTRIBUTION STRATEGY OF "LUN YU" IN POLITICAL DISCOURSE IN RUSSIAN.** The article deals with the use of quotes from Confucius and his followers in Russian within the framework of political discourse. At the beginning of the article, general provisions are given regarding the translation of Confucian sources into Russian. This is followed by examples of the use of Confucian quotations in political discourse. Practical recommendations are given on how to spread the Chinese traditional culture of Confucianism more effectively in the international space in the world of native speakers of the Russian language and culture. It is concluded that the spread of Confucian culture in other countries can contribute to the enrichment of both Chinese culture and other national cultures. Methods of content analysis and comparative analysis are used. This topic is currently insufficiently explored and further research is needed. Understanding Confucius abroad helps to protect Confucian culture and transmit it to future generations. It will also have some value for the preservation and dissemination of other traditional cultures.

*Key words:* **Confucianism, Confucian worldview, traditional culture, Chinese culture, translations, political discourse, Lun Yu**

***Тянь Юйвэй****, д-р филол. наук, доц., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: tianyuwei9099@163.com*

# СТРАТЕГИЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ «ЛУНЬ ЮЙ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается использование цитат из Конфуция и его последователей на русском языке в рамках политического дискурса. В начале статьи приводятся общие положения относительно перевода конфуцианских источников на русский язык. Затем продемонстрированы примеры использования конфуцианских цитат в политическом дискурсе. После этого даются практические рекомендации по более эффективному распространению китайской традиционной культуры конфуцианства в международном пространстве, в частности в мире носителей русского языка и культуры. Делается вывод, согласно которому распространение конфуцианской культуры в других странах может способствовать обогащению как китайской культуры, так и других национальных культур. Используются методы контент-анализа и сравнительного анализа. Эта тематика в настоящее время недостаточно изучена, поэтому нуждается в дальнейших исследованиях. Понимание идей Конфуция за рубежом способствует защите конфуцианской культуры и передаче её будущим поколениям. Кроме того, это будет иметь определенную ценность для сохранения и распространения других традиционных культур.

*Ключевые слова:* **конфуцианство, конфуцианское мировоззрение, традиционная культура, китайская культура, переводы, политический дискурс**

***Достижения Программы подготовки молодых кадров инновационного типа в высших учебных заведениях – 2020 «Исследование русского перевода 'Изречений Конфуция' в сравнительной перспективе» (UNPYSCT-2020025)***

***Реформа преподавания курса «Теория и навыки перевода» в рамках концепции МООК и её осуществление на практике (JGXM_YJS_2020028)***

***Исследование перевода на русский язык «Изречений Конфуция» и распространения конфуцианских трудов и конфуцианской культуры в русскоязычном пространстве (22YYC340)***

Актуальность работы заключается в том, что в наши дни, когда частота и интенсивность межкультурных контактов стремительно растёт, мировоззрение традиционных национальных культур распространяется в мировом масштабе гораздо быстрее, чем когда-либо до этого.

Основная цель исследования – проанализировать традиционное конфуцианское мировоззрение и его распространение в русскоязычном обществе посредством высказываний политических лидеров.

Для достижения цели важно выполнение следующих задач:

1. Привести общие положения относительно перевода конфуцианских источников на русский язык.

2. Рассмотреть конкретные примеры использования кофуцианских цитат в политическом дискурсе.

3. Дать практические рекомендации.

Перевод представляет собой не просто преобразование языковых символов; перевод – это преобразование культуры. Перевод с китайского языка на иностранные языки – это диалог между традиционной китайской культурой и современными читателями. Существует необходимость в переводе лингвокультурологических сведений, насчитывающих много веков. Здесь переводчики часто сосредотачиваются на реальном контексте и потребностях читателей, подчеркивая, что конфуцианская культура должна быть воспринята в том мире, где говорят на русском языке. В современном обществе распространение культурной информации иногда передаётся одним словом или изображением, что значительно снижает влияние распространяемой культуры. Социальные идеи России имеют определённые общие точки соприкосновения с конфуцианством, в связи с чем российские китаеведы неоднократно проводили сравнительные исследования конфуцианских идей и теоретических принципов Конфуция, в результате чего находили в них потенциал для использования в жизни российского общества. В статье конфуцианство разъясняется в контексте публичных выступлений в русскоязычном мире с учётом особенностей перевода конкретных высказываний [1, с. 4].

Конфуцианская культура часто противоречит некоторым иностранным идеям, которые в основном сосредоточены на борьбе за «право индивидуального голоса». Если говорить об идеях Конфуция, то они направлены на достижение консенсуса. В контексте межкультурного взаимодействия «консенсус» можно истолковывать как согласие между передатчиком и реципиентом, а также как внутреннее согласие человека с самим собой. Этот консенсус также отражен в речах политических лидеров. В современном российском обществе растет интерес к конфуцианскому мировоззрению, к биографии и идеям конфуцианства. Увеличивается количество переводов классических работ Конфуция и его последователей. В наши дни в России множество социальных активистов, политиков, журналистов, писателей и общественных деятелей неоднократно упоминают Конфуция и цитируют его работы во время собственных выступлений или интервью.

Например, бывший президент России Дмитрий Медведев неоднократно цитировал в своем публичном выступлении слова из «Лунь Юй»:

«Ещё Конфуций заметил: «Нетерпимость в малом разрушает великий замысел»»（小不忍，则乱大谋（卫灵公，二十五））.

«Как говорил Конфуций, «того, кто не задумывается о далёких трудностях, непременно поджидают близкие неприятности «» 人无远虑，必有近忧（卫灵公，十二））.

«Собрание изречений «Луньюй» открывается его знаменитым афоризмом: «Учиться и повторять изученное – разве это не радостно!»»（学而时习之，不亦说乎（学而，一））.

«Мыслитель Конфуций утверждал, что «для процветания государства необходимы три вещи: много хлеба, сильное войско и надлежащее состояние умов»».（子贡问政，子曰："足食，足兵，民信之矣。"（颜渊，七））.

Таким образом, эти речи помогают изучить практическое использование «Лунь Юй» в российском политическом дискурсе, сравнивая переводы, которые были использованы в речи лидеров.

В современном обществе контакты между государствами и международными организациями становятся все более частыми. Речи, произносимые на различных международных конференциях и форумах, являются повседневной практикой современной жизни. Выступления и речи лидеров, звучащие на церемониях открытия таких мероприятий, часто становятся важной повесткой дня.

Теперь они не ограничены непосредственной живой аудиторией; последующая публикация в Интернете позволяет увеличить количество читателей и слушателей этих речей. При их анализе важно учитывать не только языковые факторы, но и лингвокультурную составляющую. Важно принимать во внимание при анализе речей контекст, статус оратора и частоту цитирования.

Прежде всего, важно учитывать контекст. В соответствующих контекстах можно увидеть, что цитаты конфуцианства в речи лидеров в основном используются в публичных выступлениях на международных встречах. В качестве примеров можно привести пленарное заседание Петербургского международного экономического форума, пленарное заседание съезда Российского союза ректоров, церемонию вручения премии «Глобальная энергия» и т. д.

В мае 2008 года президент России Дмитрий Медведев посетил Пекинский университет и выступил с речью в аудитории. Медведев работал преподавателем в Санкт-Петербургском государственном университете; в своей речи он подробно изложил перспективы сотрудничества между Россией и Китаем в таких областях, как образование и наука. В речь включено большое количество цитат, имеющих отношение к традиционной китайской культуре: «Учиться и повторять изученное – разве это не радостно!» Конфуция и «Если бы я владел знаниями, то шёл бы по большой дороге» Лаоцзы [2, с. 2053].

Живую аудиторию выступления составляли студенты и преподаватели Пекинского университета. Президент был центральной фигурой; слушатели были глубоко вдохновлены его эмоциональной речью. Он говорил о необходимости развития человеческих отношений, а также о перспективах сотрудничества в области образования между Китаем и Россией. С точки зрения риторики, цитируя «Лунь Юй», можно увеличить расстояние между оратором и слушателем, что делает высказываемые идеи более убедительными. Выбранные цитаты отражают конфуцианство и «Лунь Юй» в глазах россиян, в частности, в контексте китайской политики в области образования. Речь лидера позволяет увидеть, что политика Китая и России в области образования согласована, а меры в соответствующих областях двух стран аналогичны. Это способствует заложению фундамента для развития сотрудничества двух стран в области образования.

В июне того же года президент России Дмитрий Медведев присутствовал на всемирной энергетической церемонии, проводимой во время XII Петербургского международного экономического форума. На форуме присутствовало около 8 000 человек, включая 2 500 руководителей крупнейших мировых корпораций. Когда Медведев сказал, что Россия по мере экономического роста сможет решить текущий кризис, он процитировал «Лун Юй»: «Того, кто не задумывается о далёких трудностях, непременно поджидают близкие неприятности». Россия должна активизировать свою исследовательскую работу по созданию новых источников энергии, сосредоточиться на будущем и не останавливаться на достигнутом.

Если у человека нет долгосрочных планов, то текущие события могут стать достаточно тревожными. Всё в мире меняется, поэтому нужно уметь видеть вещи в перспективе развития, иначе далеко идущие намерения не могут быть прочными. Медведев приводит эту цитату, чтобы показать, что нынешняя энергетическая проблема, на первый взгляд, не кажется серьезной, но она должна быть своевременно решена для того, чтобы помочь справиться с будущими энергетическими кризисами. Петербургский Международный экономический форум является важной платформой для встреч лидеров новых экономических держав. На форуме обсуждаются основные экономические вопросы, стоящие перед Россией, развивающимися странами и мировым сообществом в целом. Слушающие находятся в разных странах с разными экономическими системами, где Медведев выступает в качестве организационного лидера.

Кроме контекста, важен также и социальный статус оратора. Erving Goffman считает, что традиционного разделения акта коммуникации на получателя и отправителя сообщения недостаточно. В своём трактате «Способ общения» (1981) он сосредоточился на том, как люди в социальных отношениях должны правильно взаимодействовать друг с другом. Аналитический диалог, по его мнению, должен учитывать статус и социальное положение участников. Таким образом, этот аспект также принимается во внимание при анализе текстов политического дискурса [3, с. 20].

XX Петербургский Международный экономический форум на тему «В поисках нового баланса в глобальной экономике» проходил с 1 по 3 июня 2017 года в Экспофоруме. Обсуждалось развитие европейской валютной системы, новый подход БРИКС к экономической интеграции, перспективы комплексного развития ШОС и т. д. Более 40 высокопоставленных российских деятелей и 60 представителей из других стран приняли участие в мероприятиях форума. Всего приняло участие 133 страны, включая Россию. На форуме присутствовали генеральный секретарь ООН, премьер-министр Индии, президент Молдовы, глава правительства Австрии, многочисленные представители крупных предприятий и президент Владимир Путин.

Один из почётных гостей форума, Игорь Николаевич Додон, родился 18 февраля 1975 года в молдавском селе Садова. Он является бывшим президентом Молдовы (декабрь 2016 – декабрь 2020), политиком и доктором экономических наук. Петербургский Международный экономический форум в 2017 году был первым мероприятием, которое он посетил в качестве президента.

В своей речи Игорь Николаевич Додон отметил, что мировая экономика прекратила однонаправленное развитие и вступила в многополярную стадию. Отрицая статус экономической гегемонии некоторых стран, Игорь Николаевич Додон утверждает, что каждая страна или регион имеют собственные направления и планы экономического развития, которые необязательно совпадают с планами развития отдельных стран и организаций. Он приводит цитату из «Лунь Юй»: «Когда пути неодинаковы, не составляют вместе планов». В конце своей речи Игорь Николаевич Додон вновь подчеркнул, что цели в области развития, которые ставит перед собой Молдова, совпадают с российскими. «То есть мы практически вспомнили наконец-то слова Конфуция и начали строить вместе планы, вместе с теми, с кем у нас общий путь, с кем у нас общая история».

Цитата из Конфуция «Когда пути неодинаковы, не составляют вместе планов» означает, что разные люди не могут делать общее дело. В «Лунь Юй» говорится следующее: благородный человек и маленький человек, идущие разными путями, не способны к общему делу. Люди с разными намерениями не могут работать вместе, так как каждый будет действовать по своему усмотрению, не обращая внимания на намерения другого.

Игорь Николаевич Додон, ссылаясь на классический китайский источник «Лунь Юй», уменьшил ментальное расстояние между Китаем и Молдовой, а также выразил уважение и похвалу китайской культуре. Кроме того, сам президент продемонстрировал свою солидарность с конфуцианским мировоззрением. Он обратил внимание на то, что аргументы конфуцианской культуры о политической деятельности поддерживаются и одобряются в русскоязычном пространстве.

«Путь» является одной из основных категорий традиционной китайской философии. Эта категория означает не только политический порядок, но и путь, которым благородный человек следует согласно своей нравственной природе. Это означает, что конфуцианство обладает глубоким гуманитарным смыслом, поскольку оно всегда придавало большое значение стабильности и гармонии между отдельными людьми, а также между человеком и обществом, стремлению к смыслу жизни, нравственным ценностям и становлению благородства как качества личности и образа жизни.

Игорь Додон ссылается на концепцию «слова», иллюстрируя исторические связи с Россией следующим образом: «Ещё Конфуций говорил: «Когда пути неодинаковы, не составляют вместе планов. У каждого региона, у каждой страны есть свой исторический путь и в прошлом, и в будущем, и нельзя их подводить под общие правила и стандарты».

Приводя эту цитату, необходимо упомянуть и о том, что бывший президент России Дмитрий Медведев во время интервью с журналистом Жэньминь Жибао заявил: «Ещё одним фактором, определяющим высокую степень нашего взаимодействия, является то, что сегодня Россия и Китай решают во многом схожие задачи, продвигаясь по пути всесторонней модернизации. А, как говорил Конфуций, «когда пути неодинаковы, не составляют вместе планов». Потому предстоящий визит в Китай для меня очень важен».

Бывший президент России Дмитрий Медведев прибыл в Китай с трехдневным государственным визитом 26 сентября 2010 года. Накануне визита он дал интервью в Москве корреспонденту газеты Daily. Медведев отметил, что Китай и Россия имеют одинаковые цели в области комплексного развития и модернизации; обе страны сталкиваются с общими возможностями и вызовами. Медведев привёл цитату из «Лунь Юй», чтобы проиллюстрировать тесное взаимовыгодное сотрудничество между Китаем и Россией в целях совместного развития. Конфуцианство, а также идеи, которые в нём содержатся, признаны в русскоязычном пространстве за пределами России, учитывая вышесказанное. Можно увидеть, что в первом публичном выступлении Игоря Додона в качестве президента процитированы идеи Конфуция. Конфуций в русскоязычном мире признаётся не только как преподаватель, но и как философ и представитель важного мировоззрения.

И, наконец, важную роль играет частота цитирования. Широко распространены цитаты из Конфуция в русскоязычных средствах массовой информации, причём их происхождение не всегда уточняется. К примеру, часто цитируется следующее высказывание: «Мудрый человек не делает другим того, чего он не желает, чтобы сделали ему». Это означает, что, прежде чем что-то сделать, необходимо поставить себя на место другого человека [4, с. 1103].

Когда человек, участвующий в процессе передачи идей другой культуры, включая выступающего, переводчика и целевую аудиторию, получает новую лингвокультурную информацию, также пересматривает собственное мировоззрение, эффект от передачи идей также усиливается. По мере распространения в международном масштабе, а также по мере смены эпох и изменения жизни людей конфуцианство также постоянно пересматривается для того, чтобы лучше доносить основные идеи до целевого получателя.

В своем выступлении на конференции Государственного совета Российской Федерации по культурному развитию в 2003 году член Государственного совета Российской Федерации Эдуард Эргартович Россель сказал: «Российская Федерация уверенно идет по пути созидания, значит, мы на пороге масштабной модернизации всего культурного процесса. Сенека однажды заметил, что если не знаешь, куда плыть, то никакой ветер не будет попутным. Другой философ, мыслитель Конфуций, утверждал, что для процветания государства необходимы три вещи: много хлеба, сильное войско и надлежащее состояние умов».

В то же время этот же деятель приводил ту же цитату и в других случаях: «Конфуция спросили, что нужно для процветания государства. Он ответил, что нужны три вещи: много хлеба, сильная армия и надлежащее состояние умов. Тогда его спросили, чем же можно пожертвовать в случае крайней необходимо-

сти. Он ответил: армией, даже хлебом, но ни в коем случае состоянием умов». В процессе вербальной коммуникации обе стороны неизбежно используют различные тактики для достижения собственных целей, а также для достижения своих коммуникативных намерений. В отличие от других лидеров, Эдуард Эргартович Россель косвенно ссылался на идеи, которые изложены в «Лунь Юй», чтобы проиллюстрировать свои взгляды на культурное и экономическое развитие страны. Он изменил оригинальный текст в соответствии с риторикой конкретного политического дискурса [5, с. 64].

Влияние одной культуры на другую зачастую проходит через процесс просвещения и взаимной трансформации культурной идентичности. Когда индивид находится под влиянием другой культуры, а также выражает её идеи, он дает этим идеям новое толкование, формируя культурную самобытную идентичность на стыке двух и более культур. Однако в этом процессе представлено множество элементов: эпоха, традиции, индивидуальный опыт и т. п. Это приводит к тому, что индивид начинает отбирать информацию, сохраняя элементы, отражающие его собственное восприятие, и отвергая идеи, которые противоречат его мировоззрению. Хотелось бы продемонстрировать, что Россия должна опираться в большей мере на культурное развитие, чем на политические события, которые происходят в контексте настоящего времени. Конфуций по-прежнему выступает в качестве признанного авторитета в русскоязычном пространстве: многие приводят цитаты из Конфуция в качестве аргумента [6, с. 135]. Однако существуют также ситуации, когда «Лунь Юй», или конфуцианство интерпретируется неправильно. Как можно увидеть, анализируя политические дискурсы различных эпох, русскоязычный мир ориентирован на образ Конфуция и на конфуцианство. Возьмем, к примеру, русский перевод конфуцианских аргументов, которые в древности были сводом правил для учеников по отношению ко всем учителям, а не только к Конфуцию. «Древнее особое слово – ученый человек, прекрасное имя для мужчины». Берфорд сосредотачивается на философских идеях с китайской спецификой, содержащих в аргументах, с тем, чтобы лучше понять и донести до целевой аудитории христианскую культуру. В то время как исследование трудов Конрада – исследователя XIX века, проведенное советскими востоковедами, показало, что работы Конрада делают акцент на возрождении китайской философии. В переводе Берберфорда Конфуций также рассматривается как философ и мыслитель [7, с. 51].

Выступления многих современных политиков указывают на то, что главной задачей культурного строительства в наши дни является установление культурной уверенности в себе представителей китайской нации. Кроме этого, также важно сохранять и распространять китайскую культуру, прилагать усилия ради повышения международного права голоса КНР и демонстрации уникальной китайской культуры, создавать современную систему ее распространения и популяризации и т. д. [8, с. 163].

Изучая и распространяя конфуцианские идеи и их первоисточники, важно учитывать разницу между китайской и российской культурами. Для того чтобы радикально преодолеть барьеры для распространения китайской классической литературы на международном уровне, необходимо начать организованный перевод классических китайских произведений на русский язык в соответствии с нормами как российской, так и китайской культур, чтобы заложить основу для международного распространения китайского традиционного мировоззрения. В настоящей статье в первую очередь анализируется процесс перевода трудов Конфуция на русский язык. Культурные ценности китайской нации зафиксированы в классических трудах, а качество их перевода на другие языки определяет степень признания китайской культуры в других странах. Необходимо изучать переводы работ Конфуция на русский язык, чтобы извлечь уроки из предыдущего опыта и повысить эффективность распространения конфуцианских идей в наше время [9, с. 299].

Переводы конфуцианских работ на русский язык обладают значительным потенциалом для дальнейшего изучения. По мере углубления соответствующих исследований распространение конфуцианских идей расширяется, и в наши дни, когда культурные обмены становятся все более частыми, постоянно появляются новые переводы и научные работы по рассматриваемой тематике. В современном мире эта тематика является распространённой в исследованиях китайского сообщества. Отсюда следует, что распространение конфуцианского мировоззрения за рубежом было начато переводчиками, а повышение их информированности о конфуцианстве является ключевым фактором, который отвечает за принятие и правильное толкование этих идей за рубежом. В то же время следует надлежащим образом расширить список изучаемой литературы при преподавании китайского языка иностранцам, а также увеличить культурную составляющую в образовательном процессе ради культурного просвещения тех, кто в будущем собирается так или иначе взаимодействовать с китайским языком [10, с. 220].

Настоящая статья предлагает анализ политических речей на русском языке в контексте использования в них цитат из Конфуция. Она даёт возможность глубоко задуматься над тем, как именно культурные ценности конфуцианства воплощаются в русском переводе, и о том, как расширение влияния конфуцианства на представителей других культур выдвигает конфуцианство на мировую сцену. Методы контент-анализа и сравнительного анализа помогли выявить сходные черты переводов, а также их отличительные особенности и их влияние на распространение конфуцианских идей в русскоязычном пространстве. Цель работы была успешно достигнута; все выдвинутые в рамках поставленной цели задачи выполнены. Новизна работы состоит в анализе конфуцианских источников применительно к конкретной сфере – политическому дискурсу на русском языке.

Работа является значимой с теоретической точки зрения, так как позволяет выявить целый ряд важных фактов относительно использования конфуцианских цитат в речах русскоязычных политиков. Кроме того, она даёт возможность наглядно увидеть масштабы распространения конфуцианских идей за пределами Китая. Полученные результаты рекомендуется использовать при проведении дальнейших исследований. Полученные результаты могут быть применимы с практической точки зрения в процессе преподавания китайского языка и культуры, а также таких дисциплин, как «Межкультурная коммуникация», «Переводоведение», «Политический дискурс» и так далее. Кроме этого, их также можно использовать в переводческой деятельности (к примеру, при переводе конфуцианских трудов на русский язык) и при составлении политических и иных речей, которые содержат цитаты и изречения Конфуция и его последователей. Конфуцианские идеи стремительно распространяются в русскоязычном пространстве. В частности, это относится к политическому дискурсу на русском языке. Так, на различные положения конфуцианства ссылались бывший президент России Дмитрий Анатольевич Медведев, бывший президент Молдовы Игорь Николаевич Додон и другие.

Основываясь на коммуникационной теории перспективного исследования конфуцианства и переводов трудов Конфуция на английский язык, возможно наметить стратегии и методы перевода конфуцианских работ на русский язык с целью расширения влияния конфуцианства в России. Эта тематика в настоящее время недостаточно изучена, поэтому нуждается в дальнейших исследованиях. Именно в этом состоят, согласно нашей точке зрения, перспективы будущего раскрытия конфуцианства в русскоязычном пространстве.

Понимание идей Конфуция за рубежом способствует защите конфуцианской культуры и передаче её будущим поколениям. Кроме того, это будет иметь определенную ценность для сохранения и распространения других традиционных культур.

Библиографический список


1. Айылчиева Д.Т. Константный каркас афоризма Конфуция. *Вестник Жалал-Абадского государственного университета*. 2017; № 2 (35): 3–6.
2. Чэнь Л. Метафоры древнекитайского философского текста Конфуция «Лунь Юй» и особенности их перевода на русский язык. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; № 6: 2051–2055.
3. Лю Я. Трансформации образа Конфуция в России. *Человек и культура Востока. Исследования и переводы*. 2019; № 7: 5–26.
4. Чэнь Л., Перфильева Н.В., Ду Ц. Политические метафоры древнекитайского трактата Конфуция «Лунь Юй». *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Теория языка. 2021; № 4: 1094–1106.
5. Тянь Ю. Особенности переводов «Бесед и суждений (Луньюй)» на русский язык. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2019; № 4: 62–67.
6. Тянь Ю. Когнитивные аспекты перевода и русские переводы «Бесед и суждений» Конфуция («Лунь Юй»). *Вестник МГПУ*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020; № 4 (40): 48–56.
7. Ван Ц. Переводы первого суждения трактата «Лунь Юй» Конфуция: радостно или приятно, удовольствие или удовлетворение? *Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода*: сборник статей I Международной научной междисциплинарной конференции. 2014: 131–140.
8. Ли Ц., Дубкова О.В. Обучение устному переводу: политический дискурс. *Актуальные вопросы образования*. 2018; № 2: 161–165.
9. Кожухова К.Е. Сравнение китайской и российской стратегических культур. *Диалог культур и цивилизаций*: сборник трудов III Международной научно-практической конференции. 2022: 296–302.
10. Ван Ю. «Лунь Юй» в России: история восприятия и проблемы распространения. *Вопросы истории*. 2022; № 11-1: 216–221.


References


1. Ajylchieva D.T. Konstantnyj karkas aforizma Konfuciya. *Vestnik Zhalal-Abadskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 2 (35): 3-6.
2. Ch`en' L. Metafory drevnekitajskogo filosofskogo teksta Konfuciya «Lun' Yuj» i osobennosti ih perevoda na russkij yazyk. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 6: 2051-2055.
3. Lyu Ya. Transformacii obraza Konfuciya v Rossii. *Chelovek i kul'tura Vostoka. Issledovaniya i perevody*. 2019; № 7: 5-26.

4. Ch`en' L., Perfil'eva N.V., Du C. Politicheskie metafory drevnekitajskogo traktata Konfuciya «Lun' Yuj». *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Teoriya yazyka. 2021; № 4: 1094-1106.
5. Tyan' Yu. Osobennosti perevodov «Besed i suzhdenij (Lun'yuj)» na russkij yazyk. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2019; № 4: 62-67.
6. Tyan' Yu. Kognitivnye aspekty perevoda i russkie perevody «Besed i suzhdenij» Konfuciya («Lun' Yuj»). *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2020; № 4 (40): 48-56.
7. Van C. Perevody pervogo suzhdeniya traktata «Lun' Yuj» Konfuciya: radostno ili priyatno, udovol'stvie ili udovletvorenie? *Funkcional'nye aspekty mezhkul'turnoj kommunikacii i problemy perevoda*: sbornik statej I Mezhdunarodnoj nauchnoj mezhdisciplinarnoj konferencii. 2014: 131-140.
8. Li C., Dubkova O.V. Obuchenie ustnomu perevodu: politicheskij diskurs. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*. 2018; № 2: 161-165.
9. Kozhuhova K.E. Sravnenie kitajskoj i rossijskoj strategicheskih kul'tur. *Dialog kul'tur i civilizacij*: sbornik trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2022: 296-302.
10. Van Yu. «Lun' Yuj» v Rossii: istoriya vospriyatiya i problemy rasprostraneniya. *Voprosy istorii*. 2022; № 11-1: 216-221.

*Статья поступила в редакцию 09.09.23*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-307-308

***Khaydarova S.M.**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: safiya_khaudarova@mail.ru*

**LINGUISTIC AND CULTURAL TRANSFER AS A FORM OF INTERACTION BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE (BASED ON BORROWINGS FROM THE ARABIC LANGUAGE).** The article analyzes the borrowed lexical units of Arabic origin of the thematic group "Names of household items and clothing". Active intercultural interaction, therefore, creates the need to study borrowed lexical units. The study of lexical units of Arabic origin from the point of view of cultural and linguistic transfer in a multicultural space expands and enriches the concept of "borrowed vocabulary of the Russian language". The paper presents a structural and semantic description of Arabisms as units of linguistic and cultural transfer. The article examines the characteristic features of Arabisms from the point of view of etymology and semantics; a detailed description of the phonetic and morphological features of the Russification of Arabisms in the modern Russian literary language is given. The paper shows how language features are fixed in the cultural code. After a detailed analysis of lexical units, it is established that the names of household items and clothing are an integral part of the linguistic and ethnic culture of the people, which forms the basis of the linguistic picture of the human world.

*Key words:* **linguocultural transfer, linguoculturology, borrowing, Arabisms, etymological analysis, lexical adaptation**

***С.М. Хайдарова,** аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: safiya_khaudarova@mail.ru*

# ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТРАНСФЕР КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ АРАБСКОГО ЯЗЫКА)

В статье анализируются заимствованные лексические единицы арабского происхождения тематической группы «Наименования предметов быта и одежды». Активные межкультурные контакты создают необходимость в изучении пласта заимствованной лексики. В работе представлено структурно-семантическое описание арабизмов как единиц лингвокультурного трансфера. В статье исследуются характерные признаки арабизмов с точки зрения этимологии и семантики; дается детальное описание фонетических и морфологических особенностей русификации арабизмов в современном русском литературном языке. После детального анализа лексических единиц устанавливается, что наименования предметов быта и одежды являются неотъемлемой частью языковой и этнической культуры народа, которая формирует основу языковой картины мира человека.

*Ключевые слова:* **лингвокультурология, лингвокультурный трансфер, заимствование, арабизмы, этимологический анализ, лексическая адаптация**

В связи с расширением и обогащением словарного состава русского языка наибольшее внимание уделяется исследованию заимствованной лексики, которая отражает взаимодействие между культурами и языками. Это становится особенно актуальным в условиях глобализации и процессов культурного и языкового трансфера, которые предполагают перемещение культурных знаний из одной культуры в другую и описание этого процесса на основе языковых данных. Изучение лексических единиц арабского происхождения с точки зрения культурно-языкового трансфера в условиях поликультурного пространства расширяет и обогащает понятие «заимствованная лексика русского языка»; в этом заключается актуальность исследования. Целью работы является выявление и структурно-семантическое описание слов арабского происхождения тематической группы «Наименования предметов быта и одежды» в аспекте культурно-языкового трансфера. Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1) характеристика терминов «заимствованная лексика», «лексика арабского происхождения», «арабизм», «лингвокультурный трансфер»;

2) описание способов адаптации слов арабского происхождения;

3) анализ с точки зрения этимологии, семантики, грамматических и морфологических особенностей слова тематической группы «Наименования предметов быта и одежды».

Теоретической основой исследования стали работы, посвященные проблемам формирования лексического фонда русского языка с учетом заимствованной лексики, а также работы, посвященные проблемам исследования актуальных вопросов сравнительно-сопоставительного языкознания, лингвокультурологии и лексики арабского происхождения следующих исследователей: А.А. Потебни, Л.В. Щербы, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Д.С. Лотте, Л.П. Крысина, Н. С. Валгиной, И. Б. Голуб, С.Г. Тер-Минасовой, М. Эспаня (M. Espagne), И.И. Огиенко, И.Ю. Крачковского, Фаткуллиной, А.Н., М.Х. Халлави, А.Х. Хуссайна; А.Ю. Александровой, Р.М. Светловой, Ф.Г. Бахтияровой и др.

Научная новизна заключается в том, что в исследовании представлен разноуровневый анализ слов арабского происхождения в рамках лингвокультурного трансфера, который включает не только этимологический, семантический, стилистический анализы лексем, но и выявление культурных феноменов и специфики заимствованной лексики в составе русского языка.

Теоретическое значение исследования заключается в том, что язык и лексические единицы рассматриваются как элементы культурно-языкового трансфера, при анализе учитываются культурные, языковые и экстралингвистические особенности. Изучение процесса адаптации и русификации выявляет закономерности и специфику культурно-языкового трансфера на современном этапе; становится возможным разработать рекомендации прикладного характера при этимологическом анализе заимствованной лексики, в этом заключается практическая значимость работы.

Современный этап характеризуется активным межкультурным взаимодействием, поэтому необходимым становится изучение «элементов чужого языка, перенесённых из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также самих процессов перехода элементов одного языка в другой» – заимствованных слов [1]. Разносторонний анализ лексических единиц и текстов, реализующийся в контексте различных подходов (с точки зрения грамматики и семантики), сегодня является наиболее актуальной проблемой в современной лингвистике [2].

Существует собственный научный аппарат и методы анализа языковых единиц в сравнительно-сопоставительном языкознании, которые разработаны и развиваются на протяжении длительного времени. В настоящее время исследования в этой области включают новые научные понятия, отражающие современные тенденции и межъязыковое взаимодействие. Одним из таких понятий является «культурно-языковой трансфер» [3, с. 2872].

Культурный трансфер представляет особый процесс переноса культурных кодов, знаний, опыта, информации между различными сообществами. «Исследование культурного трансфера находит особое значение не только в параллельном изучении нескольких социокультурных пространств, но и в анализе взаимодействия и трансформации, которые происходят между культурами. Межкультурная коммуникация направлена на выявление особенностей общения между различными культурами и улучшение взаимодействия между представителями различных культурных сообществ. Методология культурного трансфера изучает механизмы передачи смыслов и концептуальных трансформаций, которые возникают при перемещении культурных элементов из одной культуры в другую. Особое внимание уделяется не только национальным особенностям культур и дискурсов, но и траекториям передвижения концептов при взаимодействии двух или нескольких языков. Это подчеркивает тот факт, что языковые особен-

ности и идионациональные явления являются синтезом различных культурных, дискурсных сочетаний и взаимодействий» [3].

Язык – важный показатель этнокультурной идентичности, «заимствование является универсальным языковым явлением, которое способствует динамичности языковой системы и обусловливается интралингвистическими причинами, например, необходимостью в номинации новых понятий, стремлением к языковой экономии, необходимостью детализации семантического содержания лексических единиц, а также коммуникативными стратегиями и тактиками, включающими стремление к экспрессивности» [4].

Значительно обогащает словарный состав русского языка арабский язык. Арабские по происхождению слова поступали в наш язык самыми разнообразными путями в течение нескольких столетий и до сих пор продолжают пополнять и обогащать лексику русского языка [5]. Исследователи считают, что интерес к странам Востока, их культуре, религии и философии непрерывно возрастает, а всё это содействует проникновению и освоению новых арабизмов в русский литературный и разговорный язык [6].

Слова арабского происхождения составляют значительный пласт иноязычной лексики русского языка [7]. Обратимся к определению термина «арабизм». Так определяет этот термин «Новый словарь иностранных слов» под редакцией Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комаровой, И.В. Нечаевой: «Арабизм – слово или оборот речи, заимствованные из арабского языка; оборот, построенный по образцу арабского языка» [8, с. 32]. Исследователи предлагают следующую классификацию закономерностей адаптации арабизмов в русском языке:

– звуковые (фонетические),
– морфологические,
– семантические
– стилистические.

Фонетическая структура арабского языка включает звуки, не имеющие эквивалентов в русском языке, например, аффриката ج[дж], خ [х]. Так, арабский звук ش [ш] зачастую в русском языке словах-арабизмах представлен как [с]: شَرِبَ [šarâb] – сироп; либо звуком [щ]: شَرْبَاتٌ [šarbat] – щербет. Русскому звуку [ц] в словах-арабизмах в исходном арабском слове соответствуют буквы ص или س [с]: слово «цифра» от صِفْرٌ [sifr]; «цехин» от سِكَّةٌ [sikka] – «монета».

Морфологическое приспособление арабизмов рассматривает способы и средства выражения основных грамматических категорий существительных и в русском, и в арабском языках, так как большинство арабизмов в русском языке – это имена существительные. Категории рода, числа и падежа являются общими для сопоставляемых языков, но имеются и весомые различия.

Русификация с точки зрения морфологии предполагает адаптацию грамматических категорий двух сопоставляемых языков, например, наблюдаются расхождения в формальных показателях категории рода, поскольку арабский язык оперирует мужским и женским родом; в русском же имеется категория среднего рода. Часто происходит изменение признаков родовой принадлежности слова: «мечеть» (ж. р.) от مَسْجِدٌ [masdjet] (муж. р.).

Грамматическая категория числа в современном русском языке включает формы единственного и множественного чисел. В арабском языке существуют формы единственного, множественного и двойственного чисел. При адаптации арабских слов в русском языке часто происходят изменения грамматических показателей числа. Например, в русском языке слово "талисман" может быть использовано и в единственном, и во множественном числе, в то время как в арабском языке у него есть только форма множественного числа: "طَلْسَم" (талисман). В процессе заимствования некоторых лексем и их освоения в русском языке флексия "[an]" прикрепляется к словам и становится частью корня.

Так, выявляются «маркированные» элементы адаптированных с точки зрения фонетики, морфологии и семантики лексических единиц из арабского языка.

Наименования предметов быта и одежды являются частью культуры каждого народа и базой формирования языковой картины мира человека, поэтому рассмотрим слова арабского происхождения тематической группы «Наименования предметов быта и одежды» и выявим лексические, этимологические и лингвокультурологические особенности слов данной тематической группы.

**Графин.** В русский язык слово проникло из итальянского (graffina) либо испанского (garrafa), происходит от арабского глагола «غَرَفَ» [garafa] – «черпать, вычерпывать, наливать».

**Матрас**. Вероятно, слово перешло в русский язык через нидерландский (matras) из арабского языка – от «مَطْرَحٌ» [matrah], что обозначает «матрас, подушка, место».

**Хиджаб.** Мусульманский вид одежды, скрывающий тело женщины, является словом-арабизмом и восходит к арабскому существительному «حِجَابٌ» [hijab] – «покрывало, занавес, ширма».

**Халат.** Слово арабского происхождения, «خِلْعَةٌ» [hilat] обозначает «одеяние, одежда, праздничный наряд». В русский язык слово проникло посредством турецкого языка.

**Фата.** Название лёгкого женского покрывала, которое закрывает голову и верхнюю часть тела, в русский язык попадает посредством турецкого языка: [fyta] – «передник, полосатая ткань индийского производства» от арабского «فُوطَةٌ» [fūta] – «передник, повязка вокруг бёдер».

**Паранджа.** Восходит к арабскому слову «فَرَجِيَّةٌ» [farajia] – «верхнее просторное платье с широкими рукавами».

**Фитиль.** Наименование жгута, необходимого для горения в некоторых осветительных или нагревательных приборах, восходит к арабскому слову «فَتِيلَةٌ» [fatil] в языке-источнике имеет перевод «фитиль, нить (накала лампы)».

**Софа.** Лексема проникает в русский язык через французский [sofa] или итальянский [sofa] – «диван, кушетка», восходят же лексемы к арабскому слову «صُوفٌ» [sufun] – «шерсть, шерстяная ткань», некоторые исследователи конкретизируют перевод как «подушка на верблюжьем седле».

Таким образом, большинство арабизмов освоились в языковой системе современного русского литературного языка; они адаптировались на фонетическом, графическом, семантическом и стилистическом уровнях. Проведенный этимологический анализ слов арабского происхождения позволяет раскрыть не только языковые, но культурно-национальные особенности, воплощенные в языковых единицах; культура «проникает» через язык и «укореняется в нём» в виде русифицированных слов арабского происхождения.

Библиографический список


1. Асфандияров И.У. Лексические заимствования в русском языке. *Русская речь*. 1983; № 1: 111–113.
2. Линник Л.А. Научный дискурс как философский и лингвистический феномен. *Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы:* сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2017: 128–131.
3. *Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии:* коллективная монография. Москва: Культурная революция, 2016.
4. Хайруллина Р.Х., Со Цян, Хайдарова С.М. Культурно-языковой трансфер в условиях поликультурности (на примере Республики Башкортостан). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 14, № 9: 2871–2875
5. Ионичев Н.П. *Внешние экономические связи России (IX – начало XX века)*. Москва: Аспект Пресс, 2001.
6. Бахтиярова А.Н. Арабские заимствования в лексической системе русского языка. *Фундаментальные исследования.* 2015; № 2: 18–25.
7. Огиенко И.И. *Иноземные элементы в русском языке*. Москва: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2010.
8. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. *Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний*. Москва, 2008: 387–389.


References


1. Asfandiyarov I.U. Leksicheskie zaimstvovaniya v russkom yazyke. *Russkaya rech'*. 1983; № 1: 111-113.
2. Linnik L.A. Nauchnyj diskurs kak filosofskij i lingvisticheskij fenomen. *Tradicionnaya i innovacionnaya nauka: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy:* sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Agentstvo mezhdunarodnyh issledovanij", 2017: 128-131.
3. *Lingvistika i semiotika kul'turnyh transferov: metody, principy, tehnologii:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Kul'turnaya revolyuciya, 2016.
4. Hajrullina R.H., So Cyan, Hajdarova S.M. Kul'turno-yazykovoj transfer v usloviyah polikul'turnosti (na primere Respubliki Bashkortostan). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 9: 2871-2875
5. Ionichev N.P. *Vneshnie `ekonomicheskie svyazi Rossii (IX – nachalo XX veka)*. Moskva: Aspekt Press, 2001.
6. Bahtiyarova A.N. Arabskie zaimstvovaniya v leksicheskoj sisteme russkogo yazyka. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2015; № 2: 18-25.
7. Ogienko I.I. *Inozemnye `elementy v russkom yazyke.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBRIKOM», 2010.
8. Zaharenko E.N., Komarova L.N., Nechaeva I.V. *Novyj slovar' inostrannyh slov: svyshe 25 000 slov i slovosochetanij.* Moskva, 2008: 387-389.


*Статья поступила в редакцию 12.09.23*

УДК 81'367/811.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-308-310

***Khayalieva R.R.,** postgraduate, Institute of Philology and Intercultural Communication Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: 0702007@mail.ru*

**A TV PRESENTER AS THE MAIN LINK IN THE STRUCTURAL AND SEMANTIC ORGANIZATION OF TELEVISION DIALOGUE.** The article is dedicated to organization of children's television dialogue. The main purpose of the study is to find the role of a television host as the main link in the structural and semantic organization of television dialogue in children's television shows in the Tatar language. The main feature of young television presenters of children's programs "Shayan TV"

is considered. Children as TV presenters speak loudly enough, emotionally, use an emotional tone, thereby trying to attract the attention of the entire audience. They conduct broadcasts according to a clearly planned plan, according to a pre-prepared grid of questions, using a given thematic vocabulary. Various rhetorical techniques are often used in children's television programs. Questions play a special role. Their functions in children's television shows are diverse: so, the question is a logical link between different thematic or structural blocks. In dialogues with the audience and guests of the studio, TV presenters use imperative and imperative sentences.

*Key words:* **television dialogue, speech portrait of TV presenter, children's TV shows**

***Р.Р. Хаялиева,*** *аспирант, Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, E-mail: 0702007@mail.ru*

# ТЕЛЕВЕДУЩИЙ КАК ОСНОВНОЕ ЗВЕНО В СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕЛЕВИЗИОННОГО ДИАЛОГА (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО ТЕЛЕКАНАЛА «ШАЯН ТВ»)

Статья посвящена проблеме исследования организации телевизионного диалога в детских телепередачах на татарском языке. Основной целью исследования является изучение места телеведущего как основного звена организации телевизионного диалога в структурно-семантической плоскости в детских телепередачах на татарском языке. Рассматривается главная отличительная черта юных телеведущих детских передач «Шаян ТВ». Анализ материала позволяет сделать вывод, что дети-телеведущие говорят достаточно громко, эмоционально, используют эмоциональный тон, тем самым пытаются привлечь внимание всей аудитории. Они ведут передачи по заранее заготовленному плану, при построении речи используют заданную тематическую лексику. В детских телепрограммах, как правило, употребляется много риторических приемов. Основным связующим материалом служат вопросы, употребляемые по разному поводу: как способ знакомства, как средство построения диалога и т. д. В диалогах с аудиторией и гостями студии телеведущие используют императивные и повелительные предложения. В построении телевизионного дискурса важную роль играет личность самого ведущего, его способность находить общий язык с детьми и умение подобрать нужные слова и понятные образы.

*Ключевые слова:* **телевизионный диалог, речевой портрет телеведущего, детские телепередачи**

Телевидение было признано авангардом прогресса, но с появлением ряда сервисов, таких как Интернет и социальные сети, оценки и прогнозы развития влияния телевидения на общество стали подвергаться кардинальному пересмотру. С одной стороны, телевидение, безусловно, претерпело изменения в способах донесения информации до зрителей – от способа передачи сигнала до приемного оборудования, но, с другой стороны, его основная функция осталась прежней: воздействие на зрителей через демонстрируемый и вербальный материал.

Одним словом, телевидение характеризуется не только как канал, оказывающий сильное влияние на зрителя, но и как вид коммуникации, сочетающий в себе как феномен информационно-развлекательного характера, так и связь между телевидением и зрителем. Телевидение устраняет пространство и время, сближая множество зрителей и заставляя их вместе воспринимать и анализировать информационный контент. Такой процесс усиливает связь между зрителем и телеканалом [1]. Этим связующим звеном является не кто иной, как телеведущий.

Телевидение воспринималось как авангард прогресса, но с появлением ряда сервисов, таких как Интернет, социальные сети и некоторые другие, оценку влияния телевидения на жизнь общества и прогнозы на его развитие стали часто подвергать радикальному пересмотру. С одной стороны, телевидение действительно претерпело изменения в способе доведения до зрителя, начиная от передачи сигнала и заканчивая принимающими устройствами, но, с другой стороны, осталась неизменной ее основная функция: воздействие на зрителя посредством демонстрируемого и вербализируемого материала.

Если коротко дать характеристику телевидению, то отметим, что это не только сильный канал воздействия на аудиторию, но и определенная коммуникация, соединяющая в себе как феномен инфотейнмента, так и связь «ТВ – зритель».

Понимание роли ведущего в телевидении и его роли тоже постоянно меняются. С самого начала своего развития телевидение исследовало собственные «границы жанра», изучало воспитательные, психологические, маркетологические, пропагандистские и иные функции. Образ ведущего менялся от классического, театрально-нравоучительного до максимально упрощенного.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной степенью изученности речевого поведения телеведущих татарских телепередач.

Целью данной статьи является изучение роли телеведущего как основного звена в организации телевизионного диалога в структурно-семантической плоскости в детских телепередачах на татарском языке. Материалом исследования являются телевизионные тексты, извлеченные из детских телепередач канала «Шаян ТВ», а именно – «Бию батл», «Шаян пластилин», «Әти һәм мин», «Тиззарядка», «Табигать дөньясында», «Тамчы-шоу», «Мин татарча өйрәнәм».

Научная новизна исследования определяется изучением роли телеведущего как основного звена организации телевизионного диалога в структурно-семантической плоскости в детских телепередачах на татарском языке. Теоретическая значимость работы связана с решением вопросов диалогических форм общения в детских телепередачах на татарском языке. Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе в высших учебных заведениях.

Телевизионная речь – это в первую очередь устная речь телеведущего. Многие годы телевизионная речь привлекала к себе внимание исследователей, но почти исключительно со стороны журналистской практической стилистики. В настоящее время появился ряд работ по изучению современной телевизионной речи с точки зрения взаимодействия устной/письменной, спонтанной/неспонтанной речи [Лаптева 1982, 1990], теории речевых жанров [Шостак 1998], структуры публичного диалога [Голанова 1996], а также с позиций теории дискурса [Фишер 1995; Ухова 2001; Макеев 2004].

Устный диалогический текст – любое речевое произведение, произнесенное вслух двумя или более участниками, специально подготовленное говорящими и одновременно спонтанное, являющееся одним из составляющих в типологической системе телевизионного общения в студии, а также параллельно развивающееся за рамками телевизионных передач и имеющее выход в языковую систему. Особенности телевизионных устных текстов составляют следующие языковые средства выражения: особенности формально-семантического соотношения вопросно-ответных конструкций, которые являются элементами коммуникативно-речевой структуры диалога; тип языковой личности телеведущего, влияющего на структурную и тематическую выраженность диалога, а также специфика тематического развертывания [2–5].

Основы теории диалога в советском языкознании были заложены в трудах М.М. Бахтина (1929), В.В. Виноградова (1925, 1926, 1930, 1936, 1941), В.Н. Волошинова (1929), Е.Д. Поливанова (1928), Л.В. Щербы (1915, 1939), Л.П. Якубинского (1923) и нашли свое органичное продолжение и развитие в 40–70-е годы. Всплеск интереса к диалогу происходит в середине XX века и до наших дней. Лингвистами анализируются условия порождения и протекания диалога, его структура, создаются как классификации, так и типологии отдельных реплик и целостных диалогов.

В толковых словарях русского языка отсутствует понятие «диалогичность», хотя в «Словаре синонимов», например, встречается понятие «разговорность» [6]. В энциклопедическом словаре выдающегося отечественного психолога А.А. Бодалева данный термин определяется как свойство личности, характеризующее способность индивида (интеллектуальную, эмоциональную, поведенческую) к диалогическому общению. Данное существительное образуется от родственного слова «диалог», переплетаясь с ним семантически. Слово «диалог» происходит от греческого dialogos и состоит из двух частей: приставки dia (сквозь) и корня logos (слово, значение). Термин можно истолковать как разделенное слово, т. е. разговор. Непосредственно понятие «диалог» употребляется и в узком смысле как форма речевой коммуникации, участники которой обмениваются репликами-высказываниями, и в широком, или философском смысле как информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами [7].

Диалогические свойства телевизионной речи подразумевают механизмы, через которые строится логическая связь между телевизионной картинкой и зрителем, то есть свойства речи, определяющие взаимообусловленность между телевизионным продуктом и его конечным потребителем.

Диалогическое взаимодействие невозможно без речевого общения. М.М. Бахтин считал, что человек способен постигать мир только через разделенное слово с другим человеком [2]. Телевизионный продукт по своей природе является имитацией диалога, когда телеведущий доносит до зрителя информацию «глядя ему в глаза», как при живом разговоре, сосредоточенность на адресате речи проявляет социальную сущность телевидения. Кроме того, следует отметить, что в определенных случаях диалогичность телевизионного продукта про-

является и в виде живого диалога со зрителем, вышедшим на связь в прямом эфире вещания. Прямой диалог между телеведущим и зрителем в таком случае продолжает оставаться под влиянием телевизионного стиля, так как продолжает быть направленным на остальных зрителей телепередачи.

«В настоящее время уже сложилось мнение о том, что статусу текста соответствуют результаты как письменной, так и устной формы речи, причем не только монологической, но и диалогической. Таким образом, понятие «устный диалогический текст» определяется как любое речевое произведение, являющееся результатом межличностной коммуникации, произнесенное вслух двумя и более участниками, как специально подготовленное говорящими, так и спонтанное» [8].

Рассмотрим роль телеведущего как основного звена в детских телепередачах на татарском языке, поскольку их роль является составляющим компонентом структурно-семантической организации текстов телевизионных программ.

Особенность передач «Шаян ТВ» состоит в том, что в роли телеведущих, как правило, выступают не профессиональные ведущие, а дети от 7 до 15 лет. Их речь является чем-то средним между литературным языком «взрослых» и непосредственным, упрощенным «детским» языком. Они подчеркнуто вежливы, остроумны и веселы, у них хорошая дикция и грамотная речь. Тематика передач разнообразна: музыкальные («Балачак җыры», «Йолдызлык мизгелләре», «Бию батл» и др.); культурно-просветительские («Шаян балалар», «Шаян пластилин», «ШАЯН Әлифба» и др.); спортивные («Әти һәм мин», «Тиззарядка»); о природе («Йомшак дуслар», «Дөньяның 100 могҗизасы», «Табигать дөньясында» и др.); интеллектуальные («Уймак», «Акыл батл», «Тамчы-шоу», «Калеб» и др.).

Разговорность – это главная отличительная черта детских передач. Ведущий детского телевидения использует понятные целевой аудитории образы, однако в то же время уделяет большое внимание грамотности в построении предложений, выступая в такой неочевидной роли и учителем родного языка. В речи используются простые в синтаксическом плане описательные конструкции + восклицательные предложения: *Бүгенге тапшыруда без җәйге шөгыльләр турында сөйләшербез. Җәй көне күп вакытыбызны без саф һавада үткәрәбез. Әлбәттә без велосипедта да йөрибез. Әйдәгез, без дә келәмгә ятып велосипед күнегүен ясап алыйк әле! / В сегодняшней передаче мы поговорим о летних занятиях. Летом мы проводим много времени на свежем воздухе и, конечно же, мы катаемся на велосипедах. Давайте тоже сделаем велосипедную тренировку, лежа на коврике!* («Тиззарядк», 23.07.2023).

Дети-телеведущие говорят достаточно громко, эмоционально, используют восклицательный тон, тем самым пытаясь привлечь внимание всей аудитории. Они ведут передачи по заранее составленному плану или сценарию, лексика, как правило, включает в себя заготовленный заранее тематический материал. Известно, что основным приемом удержания внимания юного телезрителя является эмоциональная окрашенность и образность речи телеведущего: *Бүген дәрес булмы-ы-ый, чөнки сез ракетага утырып очып китәсе-е-ез! А-а-аа!!! /Дөрес, Сөләйман, «Р» хәрефен өйрәнгәндә ракетага да утырырбыз, робот та булып карарбыз. /Р-р-ракета, р-р-робот, аңладым мин, аңладым!) /Сегодня урока не будет, потому что вы садитесь на ракету и улетаете!/ Правда, Сулейман, изучая букву «Р», сядем и на ракету, и на робота. /Р-р-ракета, р-р-робот, понял я, понял!* («Мин татарча өйрәнәм» 08.06.2023).

В детских телепрограммах часто используются различные риторические приемы:

а) синтаксические повторы: *Бас, бас, катырак басып бие/ Давай, давай, давай, давай танцевать!* («Бию батл» 13.09.2023);

б) юмористически окрашенные выражения: *Мендәр нигә кирәк? Әтине тыңламаганда, балаларның артына бирер өчен! Ха-ха!) /Зачем нужна подушка? Чтобы врезать ей по голове непослушных детей! Ха-ха!* («Әти һәм мин» 26.05.2023).

Телевизионной речи ведущих свойственны спонтанные вопросы, характеризующие простоту и органичность речи: *Сәлам, Шаяннар! Табигать дөньясына сәяхәт итәбезме? Бүген бергәләп сыртлан белән танышырбыз. Әзерме сез?/ Привет, Шаяннар! Путешествуем ли мы в мир природы? Сегодня мы с вами вместе познакомимся с гиеной!* («Табигать дөньясында» 14.08.2023).

Роль риторических вопросов в детских телепередачах разнообразна. При помощи риторических вопросов передается переход между разными тематическими или структурными блоками: *Нинди күчтәнәч, «Алтын балык» балалар бакчасыннан дисеңме?/ Какой гостинчик, говоришь, это из детского сада «Алтын балык»?* («Күчтәнәч» 26.10.2020), *Нинди хәрефкә башлана, язып күрсәтәсеңме?/ На какую букву начинается надпись?/Алихан, син укый аласыңмы? Дуслар, сез дә безнең белән укып утырасызмы?/Алихан, ты умеешь читать? Друзья, Вы тоже читаете вместе с нами? Алим, икенче шакмакка нинди хәреф куябыз?/* Алим, какую букву мы помещаем во вторую ячейку? («Мин татарча өйрәнәм» 12.09.2022).

В диалогах с аудиторией и гостями студии телеведущие часто используют императивные и повелительные предложения: *Килегез әйдә, уйныйбыз! Ураа, без уйнарга яратабыз! Башладык алайса!/Приходите сюда, давайте вместе поиграем! Ураа! Мы любим поиграть! Тогда ночинаем!* («Әти һәм мин» 17.03.2023).

В диалогах часто употребляются формулы речевого этикета благодарности, просьбы, согласия, демонстрирующие вежливое отношение к собеседнику: *Тапшыруга килүең өчен бик зур рәхмәт, әйдә инде танышыйк! / Исемегезне әйтегезче, мин сезнең өчен көч биреп торам!/ Большое спасибо за то, что пришли на передачу, давай познакомимся! Скажи, пожалуйста, свое имя, и я буду болеть за тебя!* («Тамчы-шоу» 01.01.2023).

Пояснение новых слов в полном соответствии со словарным значением: Регби тубын күргәнегез бармы? *Регби тубы овал формасында һәм ул көрән төстә була. Авырлыгы 400 грамм тирәсе./ Мяч для регби имеет овальную форму и бывает коричневого цвета. Вес около 400 граммов* («Уймак» 29.04.2021). */ Шафл – узган гасырның сиксәненче елларында Австралиядә барлыкка килгән бию стиле. Заманчалаштырылган степ бию стилен хәтерләтә. /* Шафл – танцевальный стиль, зародившийся в Австралии в восьмидесятых годах прошлого века («Бию батл» 13.09.2021).

Следующая структурно-синтаксическая особенность составления диалога с гостями передач – это адресность, которая выражается при помощи обращений: *Зифа, мин сиңа хәзер фокус күрсәтәм! Зилә, кыршауны алып кил әле!/ Зифа, сейчас я тебе покажу фокус! Зиля, принеси-ка обруч!* («Әти һәм мин» 22.06.2023), *Алихан, бу хәрефләрне бергә кушып укыгач ничек була инде? Сөләйман, син утырып тор, мин хәзер хәрефләрне әзерләп куям да, сиңа укырга бирәм./ Алихан, что получится, когда вы прочитаете эти буквы вместе? Сулейман, ты пока посиди, сейчас я подготовлю буквы и дам тебе почитать* («Мин татарча өйрәнәм» 25.05.2023). */ Шаяннар, ә сезнең ташбаканы күргәнегез бармы? Әйтимме кайда?/Шаяннар, а вы когда-нибудь видели черепаху? Скажете где?* («Шаян пластилин» 18.02.2022).

В результате анализа было выявлено, что в структурно-синтаксической организации речи телеведущих важную роль играют риторические вопросы, восклицательные, императивные и повелительные предложения, а также обращения. Таким образом, можно утверждать, что телеведущие детских телевизионных передач на татарском языке ищут консенсус между понятностью речи и его наполненностью в качестве обучающего материала, способа усовершенствовать владение родным языком. С постепенным развитием диалогических возможностей телевидения эти педагогические и социально-развлекательные функции могут быть значительно расширены.

Библиографический список


1. Адамьянц Т.З. *К диалогической телекоммуникации: от воздействия к взаимодействию*. Москва: Институт социологии РАН, 1999.
2. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. *Работы 1940–1960 гг.* Москва: Русские словари, 1996; Т. 5: 159–206.
3. Добросклонская Т.Г. *Вопросы изучения медиатекстов*. Москва: 2000.
4. Кузнецов Г.В. *Журналист на экране*. Москва: 1985.
5. *Психология общения*: энциклопедический словарь. Москва, 2011.
6. Светана С.В. Телевизионная речь. *Язык и стиль средств массовой информации и пропаганды*. Москва, 1980.
7. *Словарь русского языка (МАС)*: сетевой журнал. 2002. Available at: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp
8. Федотова Н.В. *Семантика и структура диалогического текста в системе русского языка.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тамбов, 2006.


References


1. Adam'yanc T.Z. *K dialogicheskoj telekommunikacii: ot vozdejstviya k vzaimodejstviyu*. Moskva: Institut sociologii RAN, 1999.
2. Bahtin M.M. Sobranie sochinenij: v 7 t. *Raboty 1940-1960 gg.* Moskva: Russkie slovari, 1996; T. 5: 159-206.
3. Dobrosklonskaya T.G. *Voprosy izucheniya mediatekstov*. Moskva: 2000.
4. Kuznecov G.V. *Zhurnalist na `ekrane*. Moskva: 1985.
5. *Psihologiya obscheniya*: `enciklopedicheskij slovar'. Moskva, 2011.
6. Svetana S.V. Televizionnaya rech'. *Yazyk i stil' sredstv massovoj informacii i propagandy*. Moskva, 1980.
7. *Slovar' russkogo yazyka (MAS)*: setevoj zhurnal. 2002. Available at: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp
8. Fedotova N.V. *Semantika i struktura dialogicheskogo teksta v sisteme russkogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2006.


*Статья поступила в редакцию 11.08.23*

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-311-313

***Zou Xin,*** *postgraduate, Department of History of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: Summer0326@mail.ru*

**XU ZHIMO'S POEM "FAREWELL TO CAMBRIDGE" IN RUSSIAN TRANSLATIONS.** The article analyses Russian translations of "Farewell to Cambridge" (1928) – the most famous modernist poem of Xu Zhimo. The formal structure, rhymes and rhythm used by Xu Zhimo are complex and unique. The researchers show types of discrepancies that arise in translation due to differences in phonetic systems and traditions of versification. For example, in Russian version, the changing rhythm (from trochee to iambic) may correspond to the changing principles of rhyming. Translation difficulties are also associated, as an example, with differences of traditional symbols (for instance, the willow, compared in Chinese culture with a bride, may evoke different associations in Russian culture).

*Key words:* **New Moon, Xu Zhimo, "Farewell to Cambridge", translations, N.V. Maryanin, D.R. Valeeva, contextual synonyms, ring composition, image, epithets**

***Цзоу Синь,*** *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; г. Москва, E-mail: Summer0326@mail.ru*

# СТИХОТВОРЕНИЕ СЮЙ ЧЖИМО «ПРОЩАНИЕ С КЕМБРИДЖЕМ» В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

Анализируются недавние переводы стихотворения «Прощание с Кембриджем» (1928) китайского модерниста Сюй Чжимо. Формальная структура оригинала сложна и уникальна. Показано, какого типа расхождения возникают при переводе с китайского на русский язык из-за различий фонетических систем и традиций стихосложения. Так, изменяющимся принципам рифмовки в оригинале в переводе соответствует меняющийся ритм (от хорея к ямбу). Трудности перевода также связаны с различиями национальной традиционной символики (так, образ ивы, которая в китайской культуре сравнивается с невестой, русской в культуре может вызывать иные ассоциации, и буквальный перевод здесь производит впечатление, отличное от оригинала).

*Ключевые слова:* **«Новолуние», Сюй Чжимо, «Прощание с Кембриджем», переводы, Н.В. Марянин, Д.Р. Валеева, контекстуальные синонимы, кольцевая структура, образ, эпитеты**

В русской традиции, как известно, существует давняя традиция переводов классической китайской поэзии. Существенно хуже русский читатель знаком с поэзией позднейшей, особенно модернистского типа, подвергавшейся критике и в самом Китае в определенные десятилетия, хотя с конца XX века ситуация в этом отношении начала меняться: появляются антологии новой китайской поэзии (см., напр.: [1]), посвященные ей сайты, проводятся биеннале и т. д.

Существованием значимых лакун в этой области культуры определяется актуальность нашей работы, посвященной анализу первых переводов на русский язык знаменитого стихотворения главы модернистской школы «Новолуния» Сюй Чжимо ((1897–1931, 徐志摩) «Прощание с Кембриджем» (再别康桥), написанное почти 100 лет назад (в 1928 году) и переведенное на разные языки мира, в том числе носителями китайского языка как родного, но на русском оно появилось только в 2010-х гг. (в переводе Николая Марянина и Дарьи Валеевой). Совсем недавние, эти переводы еще не подвергались критической оценке, чем и определяется новизна нашей статьи, имеющей своей локальной целью описание и объяснение различий между китайским оригиналом и русскими стихами. Для достижения этой цели необходимо описать композицию оригинального текста и употребленные в нем поэтические приемы, что позволит затем сопоставить оригинал и переводы.

Позволим себе коротко напомнить о том, что такое школа «Новолуния» и кто такой Сюй Чжимо.

«Новолуние» является одной из важных школ новой китайской поэзии; к ней принадлежат, например, Вэнь Идо (闻一多), Чжу Сян (朱湘), Сун Даюй (孙大雨), Лин Хуйин (林徽因). Большинство поэтов «Новолуния» учились в Европе, переводили на китайский стихи западноевропейских и американских романтических и модернистских авторов (о Сюй Чжимо как о переводчике см.: [2]). В отличие от основоположника новой поэзии Ху Ши или, например, следовавшего за ним Го Можо, поэты «Новолуния», отказываясь от многого в китайской поэтической традиции, но все же использовали ритм и рифму, как это делали и европейские модернисты.

Творческие принципы школы «Новолуния» изложены Вэнем Идо в статье «Поэтическая форма» (诗的格律). В понятие поэтической формы Вэнь Идо включает композицию произведения (под которой понимается гармоническое сочетание элементов текста) и фонетическую организацию (стихи должны обладать и ритмом, и рифмами). Для новой поэзии важно присутствие трех красот: «красота музыкальная (ритм); красота изображения мира (выбор слов) и красота конструкции (соразмерность строф и пропорциональность предложений друг другу)» [3, с. 144].

Знаменитое стихотворение Сюй Чжимо, переводы которого мы будем обсуждать ниже, связано с биографическим опытом поэта. Он учился в Кембридже в 1921 г., там начал писать стихи под влиянием англоязычной поэзии. В 1928 году, когда написано «Прощание с Кембриджем», Сюй Чжимо еще раз посетил Англию. Стихотворение получило большой успех и утвердило место Сюй Чжимо в «Новолунии». В Китае до сих пор учат «Прощание…» наизусть. Под влиянием этого произведения многие китайцы побывали в Кембридже, чтобы увидеть место, воспетое поэтом. В 2008 году на камне, установленном у моста в Королевском колледже, были выбиты первая и последняя строки стихотворения.

Исследованием этого произведения занимались многие китайские исследователи, в том числе Люй Кэфань (吕珂帆), Лун Мин (龙敏) и др. В последние годы появились статьи о Сюй Чжимо и на русском языке (см., напр., [4]), в том числе созданные китайскими русистами, сопоставляющими его поэзию с русской (например, со стихами Фета и Блока [5; 6; 7].

Некоторые стихи Сюй Чжимо были переведены на русский Л.Е. Черкасским (1925–2003), в том числе «В поисках яркой звезды» (为要寻一个明, 1924); «Человеческая серая жизнь» (灰色的人生, 1928); «Трусливый мир» (这是一个怯懦的世界, 1928); «Странствие» (云游, 1932) [9; 10] (о переводах Черкасского см.: [8]). Однако «Прощание с Кембриджем» было переведено только недавно (Николаем Маряниным и Дарьей Валеевой). Эти переводы мы и рассмотрим ниже.

Приведем сначала текст оригинала, отмечая (и записывая латиницей) рифмующиеся клаузулы, чтобы можно было оценить, в какой степени структура оригинала воспроизводится в переводе:

再别康桥

轻轻的我走了，
正如我轻轻的来(lai)；
我轻轻的招手，
作别西天的云彩(cai)。

悄悄的我走了，
正如我悄悄的来(lai)；
我挥一挥衣袖，
不带走一片云彩(cai)。

那河畔的金柳，
是夕阳中的新娘(niang)；
波光里的艳影，
在我的心头荡漾(yang)。

软泥上的青荇，
油油的在水底招摇(yao)；
在康河的柔波里，
我甘心做一条水草(cao)！

那榆荫下的一潭(tan)，
不是清泉，是天上虹；
揉碎在浮藻间(jian)，
沉淀着彩虹似的梦。

寻梦？撑一支长篙，
向青草更青处漫溯；
满载一船星辉，
在星辉斑斓里放歌。

但我不能放歌，
悄悄是别离的笙箫(xiao)；
夏虫也为我沉默，
沉默是今晚的康桥(qiao)！

悄悄的我走了，
正如我悄悄的来(lai)；
我挥一挥衣袖，
不带走一片云彩(cai)。

Вот перевод, выполненный современным симбирским поэтом Н.В. Марянины [11]:

Иду я, затаив дыханье,
Сквозь тишины безмолвный храм;
Машу рукою на прощанье
Вдали плывущим облакам.

У речки ива золотая
Невестой смотрит на закат;
И чувства, призрачно мерцая,
Мне влиться в сердце норовят.

Изящных водорослей краски
Смешала вольная струя;
В объятьях лёгких волн, как в сказке,
Расцвёл бы лотосом и я!

Родник в тени большого вяза –
Как в небе радуга-дуга,
Где в каждом цвете – блеск алмаза,
Мечты волшебной жемчуга.

Неужто сон? Плыву на лодке
По нежной зелени воды,
А вечер мне на тихой нотке
Доносит пение звезды.

Но чуждо мне её звучанье,
Мой гимн прощальный – тишина;
Сверчки и те хранят молчанье,
Сегодня Кембридж в царстве сна!

Дыханье затаив, иду я
Сквозь тишины безмолвный храм,
И небу взмах руки даруя,
Мешать не смею облакам!

Еще один перевод принадлежит Д.Р. Валеевой, владеющей китайским языком; эта версия заняла второе место в Конкурсе начинающих переводчиков им. Э.Л. Линецкой в 2016 году (источник текста – личная страница переводчицы в социальной сети [12]):

Я неслышной поступью уйду,
Так же, как сюда пришел;
И рукой легонько помашу
Западному небу на прощанье.

Золотая ива у реки,
Как в закатном свадебном наряде;
И она, как в зеркале воды,
Находит в моем сердце отраженье.

Среди тины яркие цветы
Глубину ласкают стебельками.
Как хотел бы в здешнем я потоке
Травкою ничтожной плыть!

Глубокий омут под ветвями вяза
Уж не вода, а неба семицвет.
И среди водорослей лишь осколки
Опавшей на речное дно мечты.

А что мечта? С бамбуковым шестом
Идти наперерез речной траве
И наблюдая звездную ладью,
Сейчас бы петь в этом мерцанье света!

Но я пропеть ни звука не могу,
Ведь в тишине есть нота расставанья.
И полуночные цикады не слышны,
Весь Кембридж нынче погружен в молчанье.

Бесшумно восвояси удалюсь,
Как до того сумел прийти.
Рукав мой вдруг мелькнет в ночи,
И здешних облаков я не возьму.

А вот наш подстрочник:

*Прощание с Кембриджем*

Нежно я ухожу,
Так же, как сюда пришел;
Я нежно машу рукой,
Прощаюсь с облаками западного неба.

Золотая ива у реки,
как невеста на закате;
И она, как воды в зеркале,
Мелькает в моем сердце.

На тине цветы
Качаются в глубине воды;
В нежной волне Кема
Я охотно стану водяной травой!

Омут под ветвями вяза,
Это не вода, а радуга;
Раскрошится в водорослях,
осядет, как мечта.

Ищешь мечту? С бамбуковым шестом
Пробирайся сквозь травы;
В ладье, полной звездного света,
Пой в звездном свете.

Но я не могу петь,
тишина – это нота расставанья;
Цикады молчат за мной,
Молчание – это сегодняшний Кембридж.

Бесшумно я ушел,
Так же, как сюда пришел;
Я машу рукавом,
не возьму ни одного облака.

Отметим сначала некоторые черты оригинального стихотворения. Оно состоит из семи четверостиший. Композиция кольцевая: первое и седьмое четверостишия перекликаются в смысловом и формальном отношениях. Некоторые элементы варьируются, использованы контекстуальные синонимы: например, в первой строфе – 轻轻 (нежно), в седьмой – 悄悄 (бесшумно).

Четверостишия записаны так, что каждая четная строка сдвинута вправо относительно нечетной. В 6 четверостишиях из семи рифмуются две строки, причем разные: в 1, 2, 3, 6 и 7 четверостишиях рифмуются вторая строка с четвертой, а в 4 четверостишии – первая и третья строки. Такая система рифмовки, когда в разных четверостишиях рифмуются то 1 и 3, то 2 и 4, в пределах сравнительно небольшого текста рядом стоят и четверостишия с рифмой, и четверостишия без рифм, – характерная особенность творчества Сюй Чжимо. Например, так строится и стихотворение «Я не знаю, куда ветер дует» (我不知道风是在一个方向吹, 1928). В 5 четверостишиях из шести рифмуются две строки, причем разные: в 1, 2, 3, 5 и 6 четверостишиях рифмуются вторая строка с четвертой, а строки в 4 четверостишии совсем не рифмуются.

Эта сложная формальная структура не передана в переводе Д. Валеевой. Изменяющимся принципам рифмовки в китайском стихотворении в русском переводе соответствует меняющийся ритм (от хорея к ямбу).

В первой четверостишии Сю Чжимо три раза использовал наречие *нежно* (轻轻的), такой повтор отсутствует в обоих переводах. Д. Валеева вместо одного наречия использует два слова: прилагательное *неслышной* и наречие *легонько*. Н. Марянин вводит маркированно литературный образ, метафору: *Иду я, затаив дыханье, Сквозь тишины безмолвный храм*.

В русских переводах есть разные отступления от оригинала: например, в первой строфе настоящее время глаголов у Валеевой заменено на будущее; добавляются эпитеты и иногда тропы, отсутствующие в оригинале; по всей вероятности, это делается для того, чтобы соблюсти определенный ритм.

Образ ивы, появляющийся во втором четверостишии, символичен. «Ива» по-китайски – 柳 liǔ, это слово по своему звучанию похоже на слово «остаться» (留 liú); не говоря напрямую о своем желании остаться, Сюй Чжимо указывает на это желание при помощи созвучия; понятно, что передать этот поэтический ход в переводе на другой язык практически невозможно.

Во второй строфе Сюй Чжимо пишет о золотой иве, мелькающей в его сердце; ива здесь символизирует девушку, и этот символический смысл образа традиционен для китайской культуры, где ива нередко обозначает девушку, невесту. В обоих переводах сохранены слова о золотой (то есть цветущей?) иве, которая сравнивается с девушкой-невестой; но впечатление, которое производит этот образ в русских стихах, несколько иное, чем в китайском оригинале: хотя в русской культуре, как и в китайской, дерево может сравниваться с девушкой – невестой, то есть радостной, счастливой девушкой, в свадебном наряде, у русских

чаще сравнивается белая береза, а ива у русских – плакучая, и если ее и сравнивают с девушкой, то с горюющей, плачущей. Следовательно, образ, который в оригинальном тексте отсылает к народной символической традиции, в буквальном переводе воспринимается как оригинальный, индивидуальный.

В третьей строфе Валеева добавила эпитеты: *яркие* и *ничтожный*, которые отсутствуют в оригинале, кроме этого она заменила глагол *мелькать* на *ласкать*; введены некоторые предметные детали, отсутствующие в оригинале (у цветов Валеевой есть «стебельки»).

В четвертой строфе Чжимо сравнивает мечту с радугой: радуга «осядет», как мечта. В обоих переводах появляются избыточные по сравнению с оригиналом детали, и это сравнение размывается (хотя и у Валеевой, и у Марянина есть и радуга («семицвет»), и «мечта»). Говоря про радугу (мечту), поэт использовал два важных глагола: 揉碎 (раскрошиться) и 沉淀 (осесть, осаждаться); у Марянина нет никаких соответствий этому, у Валеевой точнее: «осколки опавшей на дно мечты».

Буквальный смысл пятой строфы искажен у Марянина и более точно передан Валеевой.

В шестой строфе Валеева вводит дополнительные тропы и образы, отсутствующие в оригинале (эпитет – *полуночные*, глагол – *погрузить*); некоторая многословность по сравнению с оригиналом вообще нередко свойственна переводам стихов с китайского на русский.

Структура стихотворения Сюй Чжимо, как мы уже отмечали, кольцевая: первая и вторая строки в последней строфе совпадают с первой и второй строками первой строфы, за исключением того, что поэт заменил наречие *нежно* 轻轻地 на *бесшумно* 悄悄地; смысл третьей и четвертой строк последней строфы связывается с третьей и четвертой строками первой строфы. Эта кольцевая композиция как яркая черта произведения сохранена в обоих переводах; заметим, что Валеева подбирает слова, привычные для русского общепоэтического словаря: так, китайский глагол 挥一挥, который обычно переводится словом *махать* (в оригинале в строке, которую можно дословно перевести «я машу рукавом»), переводчица передает как *мелькать* (рукав мой вдруг мелькнет в ночи; заметим, что здесь меняется и субъектность).

Подведем итоги. Еще до сколько-нибудь детального анализа было очевидно, что в обоих переводах отсутствуют точные соответствия ритму и принципам рифмовки оригинального текста.

Кроме того, буквальный смысл фраз китайского поэта не всегда понятен переводчикам; особенно сложно понять его тем, кто, видимо, пользуется только подстрочником. Это связано с особыми, отличающимися от того, к чему привыкли европейцы, механизмами порождения смысла в китайском поэтическом языке.

Понятно, что случай, разобранный нами, может быть воспринят как локальный: это анализ русской рецепции только одного текста китайского поэта, обнаруженных нами русских переводов только два. В этом смысле та теоретически значимая научная цель, которой подчинен наш анализ, – оценка характера современных переводов модернистской китайской поэзии на русский – достигнута только частично, наша работа – кирпичик в будущее здание, которое может быть выстроено только коллективно.

Тем не менее некоторые выводы и наблюдения, к которым мы пришли, представляются репрезентативными. Можно сказать, что в русских переводах, даже если основной смысл высказывания понят верно, оно часто обрастает дополнительными подробностями, эпитетами, деталями, избыточными по отношению к оригиналу и в любом случае предлагающими читателю совершенно другое литературное произведение, со своими принципами поэтики.

Наши наблюдения над современными переводами поэтического произведения, обнаруживающие расхождения между китайским оригиналом и русскими текстами, а также попытки оценить, в какой степени эти расхождения приводят к разрушению поэтической формы, объяснить, каким различиями между языками и поэтическими традициями эти расхождения вызваны, могут, на наш взгляд, быть небесполезными для будущих переводчиков. Такое применение результатов исследования представляется важным сейчас, когда появляются все новые и новые переводы с китайского на русский и когда для русского читателя открываются новые области китайской поэзии (прежде всего XX века), ранее ему неизвестные. Критическая оценка этих новых переводов необходима, она далеко не всегда предлагается современными филологами и, на наш взгляд, составляет перспективу исследований, подобных нашему.

Библиографический список


1. *Китайская поэзия сегодня.* Москва: Культурная революция, 2017.
2. 高伟. *文学翻译家徐志摩研究*. **博士学位**论文. **上海**, 2007. (Гао В. *Сюй Чжимо – литературный переводчик.* Диссертация … доктора филологических наук. Шанхай, 2007).
3. 闻一多. *诗的格律//闻一多全集 湖北人民出版社*. 1994. (Вэнь И. Рифма и ритм стихов. *Собрание сочинений*. Ухань: Народное издательство Хубэй, 1994).
4. Ломанов А.В. Роль Сюй Чжимо в китайской дискуссии о Советской России. *Китай в мировой и региональной политике. История и современность*. 2018; № 23: 336–350.
5. Кан Д., Березовская Я.Л. Образы природы в художественной системе А. Блока и Сюй Чжимо. *Язык. Культура. Коммуникации.* 2015; № 2 (4): 6.
6. Лу Ц. Символика цвета в поэзии Александра Блока и Сюй Чжимо. *Мова і літаратура ў XXI стагодзі: Актуалныя аспекты даследавання.* Минск, 2021: 244–250.
7. Дай М. Сравнительный анализ любовной лирики А.А. Фета и Сюй Чжимо. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4: 439–441.
8. Лю Ч. Стихотворение Сюй Чжимо «Я не знаю, куда ветер дует» в переводе Л.Е. Черкасского. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке.* 2014; № 4 (30): 166–171.
9. Дождливая аллея: сборник стихов. *Китайская лирика 20–30-х годов*. Перевод с китайского Л. Черкасского. Москва: Наука, 1969.
10. *Сорок поэтов. Китайская лирика 20–40-х годов*. Перевод с китайского, статьи об авторах и предисловие Л. Черкасского. Москва: Наука, 1978.
11. Марянин Н.В. «Иду я, затаив дыханье…». Ульяновск, 2017. Available at: -https://ulpressa.ru/2017/08/05/klub-simbirskiy-glagol-nikolay-maryanin-muzyika-yazyika-v-poeticheskih-perevodah
12. Валеева Д.Р. *«Я неслышной поступью уйду…»*. Available at: https://vk.com/wall84865255_6620


References


1. *Kitajskaya po`eziya segodnya.* Moskva: Kul'turnaya revolyuciya, 2017.
2. 高伟. *文学翻译家徐志摩研究*. **博士学位**论文. **上海**, 2007. (Gao V. *Syuj Chzhimo – literaturnyj perevodchik.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Shanhaj, 2007).
3. 闻一多. *诗的格律//闻一多全集 湖北人民出版社*. 1994. (V`en' I. Rifma i ritm stihov. *Sobranie sochinenij*. Uhan': Narodnoe izdatel'stvo Hub`ej, 1994).
4. Lomanov A.V. Rol' Syuj Chzhimo v kitajskoj diskussii o Sovetskoj Rossii. *Kitaj v mirovoj i regional'noj politike. Istoriya i sovremennost'*. 2018; № 23: 336-350.
5. Kan D., Berezovskaya Ya.L. Obrazy prirody v hudozhestvennoj sisteme A. Bloka i Syuj Chzhimo. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikacii.* 2015; № 2 (4): 6.
6. Lu C. Simvolika cveta v po`ezii Aleksandra Bloka i Syuj Chzhimo. *Mova i litaratura ў XXI stagodzi: Aktualnyya aspekty dasledovannya.* Minsk, 2021: 244-250.
7. Daj M. Sravnitel'nyj analiz lyubovnoj liriki A.A. Feta i Syuj Chzhimo. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4: 439-441.
8. Lyu Ch. Stihotvorenie Syuj Chzhimo «Ya ne znayu, kuda veter duet» v perevode L.E. Cherkasskogo. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke.* 2014; № 4 (30): 166-171.
9. Dozhdlivaya alleya: sbornik stihov. *Kitajskaya lirika 20-30-h godov*. Perevod s kitajskogo L. Cherkasskogo. Moskva: Nauka, 1969.
10. *Sorok po`etov. Kitajskaya lirika 20-40-h godov*. Perevod s kitajskogo, stat'i ob avtorah i predislovie L. Cherkasskogo. Moskva: Nauka, 1978.
11. Maryanin N.V. «Idu ya, zataiv dyhan'e…». Ul'yanovsk, 2017. Available at: https://ulpressa.ru/2017/08/05/klub-simbirskiy-glagol-nikolay-maryanin-muzyika-yazyika-v-poeticheskih-perevodah
12. Valeeva D.R. *«Ya neslyshnoj postup'yu ujdu…»*. Available at: https://vk.com/wall84865255_6620


*Статья поступила в редакцию 07.09.23*

УДК 81.006.3: [811.112.2 + 811.161.1] DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-313-316

***Strenadyuk G.S.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Philology and Methods of German Language Teaching, Institute of Languages and Cultures (Orenburg, Russia), E-mail: light63@mail.ru*

***Shidlovskaya I.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of German Philology and Methods of German Language Teaching, Institute of Languages and Cultures (Orenburg, Russia), E-mail: schidlowskaja@rambler.ru*

**ON THE ISSUE OF INTERPRETATION LINGUOCULTUROLOGICAL CONCEPTS FROM THE POSITION OF INTERCULTURAL APPROACH (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES).** The article discusses theoretical and practical problems in the study of German-language and Russian-language linguocultural concepts from the perspective of an intercultural approach. Interpreting of the linguocultural concept developed by the authors of the article contains the following signs of the structural nature of the concept: a core, which contains linguistic units that have: a) semantic meaning related to a specific national culture; b) etymological meaning, that is, having historical roots; c) the associative meaning inherent in a given national culture or national cultures;

d) contextual linguocultural meaning; e) interpretive cultural significance; f) value-labelled statements inherent in a given national culture; the perinuclear layer, which contains language units that do not have clear distinctive recognition in comparison with nuclear language units, but also have the above values. The near-nuclear layer of the conceptual model is filled with linguistic means that are distantly related to the theme of the concept; therefore, the meanings will be quantitatively and qualitatively changed.

*Key words:* **linguocultural concept, foreign language culture, linguistic means, essence, features and structure of the concept, interpretation**

***Г.С. Стренадюк,*** *канд. пед. наук, доц., Институт языков и культур, г. Оренбург, E-mail: light63@mail.ru*
***И.А. Шидловская,*** *канд. филол. наук, доц., Институт языков и культур, г. Оренбург, E-mail: schidlowskaja@rambler.ru*

# К ВОПРОСУ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ С ПОЗИЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются теоретические и практические проблемы исследования немецкоязычного и русскоязычного лингвокультурного концепта с позиции межкультурного подхода. Разрабатываемая авторами статьи интерпретация лингвокультурного концепта содержит следующие признаки структурности концепта: ядро, в составе которого содержатся языковые единицы, имеющие: а) семантическое значение, относимое к определённой национальной культуре; б) этимологическое значение, то есть исторические корни; в) ассоциативное значение, присущее данной национальной культуре или национальным культурам; г) контекстное лингвокультурное значение; д) интерпретативное культурологическое значение; е) ценностно-маркированные высказывания, присущие данной национальной культуре; приядерный слой, который содержит языковые единицы, не обладающие яркой признаковой узнаваемостью по сравнению с ядерными языковыми единицами, но также обладающими вышеперечисленными значениями. Околоядерный слой концептуальной модели наполнен языковыми средствами, имеющими отдалённое отношение к тематике концепта, следовательно, значения будут количественно и качественно изменёнными.

*Ключевые слова:* **лингвокультурный концепт, иноязычная культура, языковые средства, сущность, признаки и структура концепта, интерпретация**

Одним из эффективных способов в современной лингвистике является исследования концептов, их структуры и содержания. Изучением концептов занимались многие отечественные учёные (М.М. Ангелова, Н.Д., Арутюнова, А.П. Бабушкин, С.Г. Воркачёв, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, С.Х. Ляпин, З.Д. Попова, Г.Г. Слышкин, И.А. Стернин, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др.).

На сегодняшний день существует более трёхсот тысяч публикаций по теме «концепт» в библиографической и реферативной базе e-library, направленные, в частности, на выявление ментальности и лингвоментальности концепта; конструирование концептов в процессе освоения иноязычной культуры; конструирование исследовательской модели лингвокультурного концепта; исследование места лингвистического концепта в изучении языка и культуры; выявление универсальности и специфичности концепта; исследование национально культурной специфики концепта; лингвокультурологический анализ концепта и т. д. (А.Г. Бойченко, Е.Ю. Бутенко, И.А. Зюзина, Н.И. Курганова, И.А. Макеева, М.В. Нестерова, И.А. Семина, А.В. Солошенко, Ц.С. Цзоу Сюецян и др.).

Существуют различные точки зрения на интерпретацию сущности лингвокультурного концепта, так как это сложный лингвокультурный конструкт, по словам А.Г. Бойченко, лингвоментальнокультурный феномен [1]. Известными являются исследования лингвокультурных концептов отечественных учёных (Ю.С. Степанов, В.И. Карасик, И.А. Стернин и З.Д. Попова, и Г.Г. Слышкин и др.). Необходимо сразу отметить, что все признаки концепта, независимо от того, являются ли они доминирующими, находящимися в ядре концепта или в околоядерном слое, являются важными и значимыми для характеристики концепта.

Исследователи лингвокультурного концепта, отечественные и зарубежные, исходили из понимания концепта как структуры, включающую наглядно-чувственное представление (перцептивный образ) и комбинацию концептуальных метафор; как основного признака средства коммуникации представителей определённого языка и культуры; имеющего своим компонентом этническую составляющую и т. д.

Актуальность данного исследования определяется возрастающим интересом современной лингвистики к изучению концептов в вербальной лингвокультурной коммуникации. Изучение лингвистической стороны концепта как семантического образования, отмеченного лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующего носителей определенной этнокультуры в свете современных глобальных геополитических изменений в мире представляется нами актуальным.

Целью нашего исследования является интерпретационный анализ лингвокультурного концепта в русской и немецкой лингвокультурах.

Задачи исследования: 1) теоретический и практический анализ вербализации немецкоязычного и русскоязычного лингвокультурного концепта в русской и немецкой лингвокультурах; 2) произвести отбор и анализ языковых средств лингвокультурного русскоязычного концепта с целью определения их составляющих в концепте; 3) произвести отбор и анализ языковых средств лингвокультурного немецкоязычного концепта с целью определения их составляющих в концепте; 4) анализ лингвокультурных концептов с позиции межкультурного подхода; 5) анализ структурных, лексических, семантических, лингвистических, экстралингвистических особенностей языковых средств лингвокультурных концептов с их распределением в структуре концепта: ядре, приядерном и околоядерном слоях.

Научная новизна интерпретации лингвокультурных концептов с позиции межкультурного подхода заключается в представлении системного комплекса концептов, реконструирующих характерные черты коллективного культурного кода данного народа в сопоставлении с другой культурой.

Научная новизна нашего исследования заключается в изучении, анализе, классификации и интерпретации лингвокультурного концепта с позиции межкультурного подхода на материале русского и немецкого языков.

Теоретическая значимость состоит в том, что изучение особенностей языковых средств разноязычных лингвокультурных концептов в их сопоставлении, в частности, на материале русского и немецкого языков является перспективным научным направлением на сегодняшний день.

Практическая значимость заключается в представлении лингвокультурных концептов с содержательным анализом их языковых средств, распределённых по ядру, приядерному и околоядерному слоям, в их сопоставлении с позиции межкультурного подхода, что может послужить материалом для дальнейшего исследования концептов.

Концепт представляет собой, по определению М.Я. Блоха, выделенное сознанием знание о некотором предмете (то есть предмете мысли, составляющем элемент бытия – действительного или воображаемого) [2]. Мы придерживаемся определения концепта, данное Д.С. Лихачёвым, как единицы мышления, обладающей отдельным целостным содержанием и реально не разлагающейся на более мелкие мысли, т. е. элементарная сторона внутреннего слоя [3]. При этом, по мнению З.Д. Поповой, И.А. Стернина, концепт является единицей концептосферы [4].

Лингвокультурная характерная особенность концепта состоит в цельности, обобщённости и узнаваемости определённой лингвокультуры, имеющей ценностные ориентиры и специфические характеристики вербального и невербального поведения. В процессе анализа лингвокультурного концепта с точки зрения межкультурного подхода рассматриваются слова, имеющие: а) семантическое значение, относимое к определённой национальной культуре; б) этимологическое значение, то есть исторические корни; в) ассоциативное значение, присущее данной национальной культуре или национальным культурам; г) контекстное лингвокультурное значение; д) ценностно-маркированные высказывания, присущие данной национальной культуре [5]. Вышеперечисленные значения языковых единиц, входящих в ядро, приядерный и околоядерный слои, будут составлять концептуальную теоретическую модель лингвокультурного концепта.

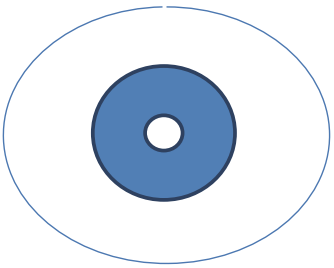
Нами рассматривается синхронный аспект языковой вариативности на материале русского и немецкого языков с позиции межкультурного подхода. Для ее изучения идентифицируются и описываются культурно-лингвистические феномены с их функциональной спецификой по уровням языка и характерной лингвокультурной дистрибуцией. Лингвокультурная дистрибуция в русле нашего исследования представляет собой изучение окружения (дистрибуции, распределения), контекста употребления отдельных языковых единиц в лингвокультурном аспекте, а также применение упорядоченного набора универсальных процедур лингвистического описания языковых единиц в концепте в сопоставлении на материале русского и немецкого языков.

В сопоставительном плане делается попытка проанализировать систему концептов на материале немецкого и русского языков с позиции межкультурного подхода для интерпретации обобщённого представления концептосферы.

Для анализа концепта как единицы национальной ментальности необходимо обратиться к формам трансляции традиционной народной культуры, которые

воспроизводят в современной культуре народные традиции, семейно-бытовые обряды, фольклорные формы и ритуалы.

Рассмотрим концепт «Масленица» на материале русского и немецкого языков. Модель концепта в нашей интерпретации выглядит следующим образом:



1

Рис. 1

Данная модель представляет концепт, имеющий ядро в центре; околоядерный слой, окружающий ядро и внешний (периферийный слой).

Рассмотрим ядро русскоязычного концепта «Масленица». В ядро входят лексические единицы, непосредственно раскрывающие суть праздника: солнце, прощение, примирение, хоровод, блины, песни, пляски, кулачные бои, катания на санях, лазанье на столб за призом, Сырная седмица, чучело Масленицы, проводы зимы, забавы, заигрыши, разгуляй, тёщины вечеринки, лакомка, Масляна, Масляница, Масленая неделя, Мясопуст, Сыроястная неделя, Всемирный праздник, Прожорная неделя, Обжорная масленица, Маслено заговенье, Блинщина, Блинная неделя, Поползуха (в связи с подвижными датами), Объедуха, Честная масленица, Широкая масленица, Весёлая масленица, Кривая неделя, Боярыня-масленица, Госпожа Масленица.

Всего в ядро русскоязычного концепта отобрано 40 лексических единиц.

В процессе анализа лексической единицы «Масленица», входящей в ядро лингвокультурного концепта, с точки зрения межкультурного подхода рассматривались его: а) семантическое значение, относимое к определённой национальной культуре; б) этимологическое значение, то есть исторические корни; в) ассоциативное значение, присущее данной национальной культуре или национальным культурам; г) контекстное лингвокультурное значение; д) ценностно-маркированные высказывания, присущие данной национальной культуре.

1. Семантическое значение понятия «Масленица» имеет корни в языческом многодневном празднике проводов зимы и встречи весны, связанное с днём весеннего солнцеворота. Языческая по происхождению масленица стала неотъемлемой частью православных праздников и зависимой от Пасхи.

2. Этимологическое значение понятия «Масленица» происходит от прилагательного «масленый» и существительного «масло», далее из праславянского «maz-slo», от которого, в числе прочего, произошли древнерусское и старославянское «масло». Праславянское «mazslo» от слова «ма́зать». Отсюда масли́на, ма́сленица, а также, возможно, «масля́вина»: «топкое, место», болото [6].

3. Ассоциативное значение понятия «Масленица» раскрывается в следующих лексических единицах: блины, праздник, масло, чучело, весна, костёр, зима, огонь, мёд, веселье, солнце, хоровод, сжигать пугало, народ, игры, гуляние, песни, традиции, церковь, Пасха, Русь и т. д.

4. Контекстное лингвокультурное значение лексической единицы «Масленица» раскрывается в произведениях многих русских писателей как литературный образ: например, у Ивана Шмелёва в его повести «Лето Господне» («Теперь потускнели праздники, и люди как будто охладели. А тогда… все и все были со мною связаны, и я был со всеми связан, от нищего старичка на кухне, зашедшего на «убогий блин», до незнакомой тройки, умчавшейся в темноту со звоном. И Бог на небе, за звездами, с лаской глядел на всех, масленица, гуляйте! В этом широком слове и теперь еще для меня жива яркая радость»). Яркие описания масленицы можно встретить в произведениях Александра Куприна, Михаила Зощенко, А. Чехова, А.Н. Островского и др. [7].

Рассмотрим немецкоязычный концепт «Fastnacht» («Масленица»). В ядро немецкоязычного концепта отобраны 22 лексические единицы: Faschingszeit, Fastnacht, Butterwoche, Fasching, Karneval, Fassenacht, Fasnacht, Fasnet, Fastabend, Fastelovend, Fasteleer, fünfte Jahreszeit, Karnevalsumzüge, Musik, Masken,Verkleiden, Fastnachtsspiele, Mummerei, Krapfenzeit, Aschermittwoch, Weiberfastnacht oder Schmotziger Donnerstag, Rosenmontag,

1. Семантическое значение немецкого понятия «Fastnacht» («Масленица»): Fastnacht, der Tag vor Aschermittwoch, an welchem man sich für die Fastenzeit noch gütlich tat mit Gelagen, Possen, Maskeraden etc., woraus in Anlehnung an die altgermanischen Sitte des Winteraustreibens der Karneval entstand [8]. – Масленица, день накануне Пепельной среды, в который люди еще развлекались перед Великим постом пирами, фарсами, маскарадами и т. д., что идёт от старого немецкого языка обычай прогонять зиму, откуда и произошёл карнавал.

2. Этимологическое значение понятия «Fasching» (в основном используется в Баварии, Австрии и Саксонии): слово Фашинг появляется в верхненемецком языке еще в XIII веке первоначально в формах vaschanc и vaschang. В средненемецком «vaste» от древнегерманского «fasta» переводится как «gedeihen» (процветать), «fruchtbar sein» (быть плодородным) [9].

Этимологически это объясняется как «Фастеншанк», то есть последняя порция спиртных напитков перед Великим постом, который в то время был еще строгим. На это также указывают средненижненемецкая форма «vastgang» и (позднее) древнескандинавское «fostugangr», означающее начало Великого поста. Соответствие словам, оканчивающимся на -ing, появилось значительно позже. Это имя также можно найти в соседних странах, так как оно написано на словацком языке Fašiangy. Особыми обычаями являются карнавальная свадьба и свадьба нищенства.

3. Ассоциативное значение понятия «Масленица» раскрывается в следующих лексических единицах: Brauchtum (обычай), Ehrensenat (почётный сенат), Fasching (карнавал), Förderpreis (поощрительный приз), Höhepunkt (кульминационный пункт), Karneval (карнавал), Symbolfigur (символическая фигура), Urgestein (легенда), alemannische Fasnachtsmasken (алеманнские масленичные маски), Basler Fasnacht (базельская масленица), Buchener Faschenacht (бухенская масленица), Dieburger Fastnachtszug (дибургское карнавальное шествие), flerschemer Karneval (флершемский карнавал), flörsheimer Fastnacht mit Ausruf «Halte die Pferde!» oder eben im örtlichen Dialekt: «Hall die Gail» (флёршаймерская масленица с возгласами «Держи лошадей», что на местном наречии так же переводится «Hall die Gail») и т. д. [9].

4. Контекстное лингвокультурное значение лексической единицы «Fastnacht» (Масленица) можно иллюстрировать следующим примером: в новелле Герхарта Гауптманна рассказывается о погоне за удовольствиями парусного мастера Килблока, который тонет в карнавальные выходные во время ночной поездки на санях по замерзшему озеру со своей женой и ребенком [10]. Комизм масленичного карнавала, изображённый в произведениях И.-В. Гёте, Г. Сакса упрощённым, грубоватым, намеренно искажённым немецким языком, раскрывается как важное условие развития социально-нравственной сатиры в литературе.

Анализ ядра немецкоязычного и русскоязычного концептов «Масленица», рассмотренные в семантическом, этимологическом, ассоциативном и лингвокультурном значениях, позволяет сделать следующие выводы:

1. Семантическое значение ядер русскоязычного и немецкоязычного концепта «Масленица» раскрывается в понятиях, характеризующих этот праздник, во многом близких по значению. Общим является языческое происхождение масленицы как в русской, так и немецкой культурах (празднование прихода весны и солнца), но есть отличия в процессе проведения праздника: на русской Масленице центром праздника является сжигание чучела зимы (в ядре имеются лексические единицы, раскрывающие процесс этого ритуала: костёр, чучело, огонь, сжигание чучела), а на немецкой Масленице главным событием является масленичный карнавал, что и представлено большим количеством лексических единиц со значением «карнавал» (Karnevalsumzüge (карнавальные шествия), Dieburger Fastnachtszug (дибургское карнавальное шествие), flerschemer Karneval (флершемский карнавал)).

2. Этимологическое значение русской Масленицы раскрывается в самом названии праздника от понятия «масло» от праславянского «mazslo» (ма́зать), что можно интерпретировать как поедание тех продуктов, которые потом будут запрещены в последующем Великом посту. Корни происхождения немецкого слова «Fastnacht» (масленица) из древнегерманского «fasta» (в современном немецком «gedeihen») (процветать), «fruchtbar sein» (быть плодородным). В этом значении масленица как ожидание весны, знаменующее надежду на хороший урожай.

3. Ряд лексических единиц в русскоязычном концепте (блины, праздник, масло, чучело, весна, костёр, зима, огонь, мёд, веселье, солнце, хоровод, сжигать пугало, народ, игры, гуляние, песни, традиции, церковь, Пасха, Русь и т. д.) покрывается одним общим понятием «Масленица». В немецкоязычном концепте следующий ассоциативный ряд: Brauchtum (обычай), Ehrensenat (почётный сенат), Fasching (карнавал), Förderpreis (поощрительный приз), Höhepunkt (кульминационный пункт), Karneval (карнавал), Symbolfigur (символическая фигура). В ассоциативном ряде русскоязычного концепта воплощается сам процесс проведения праздника и ключевые точки; для ассоциативного ряда лексических единиц немецкоязычного концепта характерной особенностью является перечень ключевых понятий Масленицы.

4. Контекстное лингвокультурное значение лексической единицы «Масленица» представляет собой абсолютно разные творческие образы Масленицы в произведениях русских и немецких писателей. Для русской литературы характерно описание Масленицы как радостного, благого события, яркой душевной радости; в немецкой литературе это понятие раскрывается в больше в сатирическом юморе небольших драматических сценок, гиперболизирующих стиль проведения Масленицы в виде нелепо наряженных участников карнавального масленичного шествия, вразнобой играющего оркестра, пьяных, попадающих в разные, иногда, трагические ситуации.

Целью дальнейшего изучения и сопоставления лингвокультурных концептов на материале русского и немецкого языков является разработка лингвокультурной концептосферы на материале немецкого и русского языков. Содержание лингвокультурной концептосферы составляет культурное наследие русского и немецкого народов, то есть ценные с исторической и культурной точек зрения материальные и духовные объекты, являющиеся национальным достоянием.

Библиографический список

1. Бойченко А.Г. Структурное описание лексико-понятийного поля концепта «Питие» по данным «Толкового словаря живого великорусского словаря» В.И. Даля. *Вопросы филологических наук*. Москва, 2008; № 5: 34–41.
2. Блох М.Я. Концепт и картина мира в философии языка. *Пространство и время*. 2010; № 1: 37–40.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1993; Т. 52, Выпуск 1, № 1: 3–9.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001.
5. Зайцева Д.Д. Этноспецифика концепта: межкультурный подход. *Humanity space International almanac*. 2019; Vol. 8, № 3: 433–443.
6. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch*. Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачёва. Москва: Прогресс, 1986–1987; Т. 1–4.
7. *Библиотечный портал Псковской области*. Available at: https://portal.pskovlib.ru/59/18123-literaturnyj-obraz-maslenitsy-v proizvedeniyakh-russkikh-pisatelej
8. Kluge F., Götze A. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Hrsg. von Walther Mitzka. De Gruyter, Berlin – New York, 1967.
9. *DWDS. Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute*. Available at: https://www.dwds.de/wb/etymwb/Fasching
10. Requardt W., Machatzke M. *Gerhart Hauptmann und Erkner. Studien zum Berliner Frühwerk*. Veröffentlichungen der Gerhart-Hauptmann-Gesellschaft e.V., E. Schmidt Verlag: Berlin, 1980; Bd. 1.

References

1. Bojchenko A.G. Strukturnoe opisanie leksiko-ponyatijnogo polya koncepta «Pitie» po dannym «Tolkovogo slovarya zhivogo velikorusskogo slovarya» V.I. Dalya. *Voprosy filologicheskih nauk*. Moskva, 2008; № 5: 34-41.
2. Bloh M.Ya. Koncept i kartina mira v filosofii yazyka. *Prostranstvo i vremya*. 2010; № 1: 37-40.
3. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1993; T. 52, Vypusk 1, № 1: 3-9.
4. Popova Z.D., Sternin I.A. Ocherki po kognitivnoj lingvistike. Voronezh: Istoki, 2001.
5. Zajceva D.D. `Etnospecifika koncepta: mezhkul'turnyj podhod. *Humanity space International almanac*. 2019; Vol. 8, № 3: 433-443.
6. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka = Russisches etymologisches Wörterbuch*. Perevod s nemeckogo i dopolneniya O.N. Trubacheva. Moskva: Progress, 1986-1987; T. 1-4.
7. *Bibliotechnyj portal Pskovskoj oblasti*. Available at: https://portal.pskovlib.ru/59/18123-literaturnyj-obraz-maslenitsy-v proizvedeniyakh-russkikh-pisatelej
8. Kluge F., Götze A. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Hrsg. von Walther Mitzka. De Gruyter, Berlin – New York, 1967.
9. *DWDS. Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute*. Available at: https://www.dwds.de/wb/etymwb/Fasching
10. Requardt W., Machatzke M. *Gerhart Hauptmann und Erkner. Studien zum Berliner Frühwerk*. Veröffentlichungen der Gerhart-Hauptmann-Gesellschaft e.V., E. Schmidt Verlag: Berlin, 1980; Bd. 1.

*Статья поступила в редакцию 15.09.23*

УДК 821.351.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-316-318

***Alieva Kh.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Director of Center for the Study of Literature of the Peoples of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru*

**ON THE TRANSLATION OF THE POEM OF R. GAMZATOV'S POEM "BLACK BOX" INTO RUSSIAN.** A problem of literary translation is of greater interest to modern philologists, since certain difficulties are found when translating a work from one language to another, and the translator does not always manage to achieve an equivalent value of all important levels of the original. In this regard, a comparative study of the originals and translations of Rasul Gamzatov into other languages seems relevant. In this article, for the first time, a comparative analysis of the original and the translation of Rasul Gamzatov's poem "The Black Box" from the Avar language into Russian is carried out. The conducted research allows concluding that, despite a fairly adequately performed translation, there are such errors in it as the introduction of new information that is not in the original; distortion of the image of G. Makhachev, the style and image of the author; logical and semantic violations leading to ambiguities and ambiguities.

*Key words:* **poem, original, translation, comparative analysis, Avar language, Russian language, author's style**

***Х.М. Алиева,*** *канд. филол. наук, директор Центра исследования литератур народов Дагестана, г. Махачкала, E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru*

# О ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ПОЭМЫ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «ЧЕРНЫЙ ЯЩИК»

Проблема художественного перевода представляет больший интерес для современных ученых-филологов, т. к. обнаруживаются определенные трудности при переложении произведения с одного языка на другой, и переводчику не всегда удается достичь равноценного значения всех важных уровней оригинала. В связи с этим представляется актуальным сопоставительное исследование оригиналов и переводов Расула Гамзатова на другие языки. В данной статье впервые проводится сопоставительный анализ подлинника и перевода поэмы Расула Гамзатова «Черный ящик» с аварского языка на русский. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что, несмотря на достаточно адекватно выполненный перевод, в нем наблюдаются такие погрешности, как внесение новой, отсутствующей в оригинале информации; искажение образа Г. Махачева, стиля и образа автора; логико-смысловые нарушения, приводящие к двусмысленностям и неясностям.

*Ключевые слова:* **поэма, оригинал, перевод, сравнительно-сопоставительный анализ, аварский язык, русский язык, авторский стиль**

***Исследование проводилось при финансовой поддержке гранта Главы Республики Дагестан (распоряжение от 27 декабря 2022 г. № 110-рг)***

Переводческий процесс представляет собой итог сопоставления двух текстов, двух литературных традиций, двух создателей текстов и двух получателей, в результате которого неизбежны некоторые потери. Их избегание или доведение до минимума зависит во многом от таланта и подготовленности переводчика, от его бережного и добросовестного отношения к переводимому тексту [1–5]. Сравнительно-сопоставительный анализ оригиналов и переводов произведений национальной литературы на другие языки выявляет довольно часто существенные расхождения: «не всегда адекватно воспроизводятся смысловые, художественно-эстетические и другие важные уровни подлинников, происходит нивелирование национального колорита произведения, искажение индивидуального стиля автора» [2, с. 119], поэтому исследование этой проблемы актуально сегодня.

Обратимся к творчеству народного поэта Дагестана Расула Гамзатова, которое недостаточно исследовано в этом направлении. Огромные тиражи книг в переводах на русский и другие языки, также всемирная слава поэта привлекают внимание ученых-филологов к его творчеству, к тому, насколько верно удается воспроизвести художественно-эстетический мир аварского поэта в иноязычных переложениях.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы методами целостного и сравнительно-сопоставительного анализов выявить, насколько верно, адекватно переведена поэма Р. Гамзатова «ЧIеркIераб ящикI» («Черный ящик») [4] с аварского языка на русский.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: 1) изучить теорию литературы по теме исследования; 2) сделать подстрочный перевод стихотворения-оригинала на русский язык для сравнения с переводом; 3) проанализировать путем сопоставления оригинала и перевода поэмы Р. Гамзатова «ЧIеркIераб ящикI» («Черный ящик»).

При подготовке статьи использовались сравнительно-сопоставительный, аналитический и контекстуальный методы исследования.

Научная новизна: изучение специфики перевода на русский язык поэмы Расула Гамзатова «Черный ящик» вносит вклад в научную область «Литература народов Российской Федерации».

Теоретическая значимость состоит в обогащении научных знаний, касающихся специфики перевода поэмы Р. Гамзатова «ЧIеркIераб ящикI» («Черный ящик»).

Практическая значимость: в данной статье впервые исследуются проблемы художественного перевода (на материале творчества Р. Гамзатова).

«Поэма «Черный ящик» – одно из последних произведений поэта, в котором Гамзатов размышляет о времени и о себе. Образ черного ящика как нельзя лучше отразил суть нового, непонятного и драматичного времени. Поэт вместе со своими читателями пытается понять причины постигшей страну и общество трагедии, расшифровать записи разбившегося лайнера эпохи» [4, с. 43]. Содержание поэмы строится в форме обращенного монолога, где в лиро-эпическом сюжете присутствуют два главных персонажа: автор-рассказчик и тот, кому направлена речь поэта – российский общественный и государственный деятель Гаджи Махачев. Чем поэта привлекает эта личность? Для ответа на этот вопрос следует остановиться на социально-политическом и экономическом положении страны конца XX века, являвшемся нелегким для Дагестана и страны в целом. Хотя самые беспокойные годы для России к тому времени были позади, но впереди все еще оставались неясность, неопределенность для интеллигенции, воспитанной на иных принципах и ценностях и теперь столкнувшейся с падением морали и нравственности в обществе. Это был период, когда в стране продолжался расцвет национализма – столкновения и неприязни, разборок между разными народами, группировками, отстаивания этнических границ. Так, религиозно-философское осмысление проходящего старого мира и появления нового, неизвестного, разрушительного являются квинтэссенцией поэмы. Поэт глубоко озабочен судьбой его родины, страны, вопросом, в надежных ли руках она остается. И он пока таких как Гаджи Махачев видит у руля республики, страны. На них и возлагается надежда на сохранение национальной самобытности, территориальной целостности республики, соблюдение интересов родного народа.

Благодаря переводчику Ахмедовой-Колюбакиной М.А. в 2001 году поэма «Черный ящик» [4] стала доступной русскоязычному читателю. Обратимся к оригиналу и его переводу, чтобы определить, насколько адекватно воспроизводит переводчик композиционные, художественно-выразительные, индивидуально-стилевые и другие важные уровни оригинала. В композиционном плане поэма состоит из 8 частей, каждая из которых построена астрофическим стихом. В переводе эта форма произведения сохранена, но, однако, не соблюдается эквилинеарность строк оригиналу. Так, суммарность строк восьми частей подлинника составляет 232 строки. Сравним их количество в каждой части поэмы в оригинале и переводе:

| Количество частей поэмы | 1-я | 2-я | 3-я | 4-я | 5-я | 6-я | 7-я | 8-я | Итого |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Количество строк в оригинале | *25* | *27* | *30* | *28* | *34* | *25* | *32* | *31* | *232* |
| Количество строк в переводе | *40* | *32* | *52* | *44* | *44* | *40* | *44* | *36* | *332* |
| Разница в строках | *15* | *5* | *22* | *16* | *10* | *15* | *12* | *5* | *100* |

Разница в 100 строк для перевода поэтического произведения довольно большая, что, однако, не может не сказаться на его художественно-выразительной и смысловой уровнях. Не сохранен переводчиком синтаксический параллелизм в первой главе поэмы, имеющий большое значение для передачи одновременно и трагическоой атмосферы уходящего века и душевного, физического состояния автора-рассказчика, чувствующего неизбежный конец жизненного пути. Троекратное синтаксическое повторение синонимов в начале поэмы (*«Лъугlулел, лъугlулел, лъугlулел руго» – «Кончаются, кончаются, кончаются»*) указывают на неотвратимость и безысходность происходящего. Свое смысловое и эмоциональное усиление они получают при синтаксическом и синонимическом повторе, наблюдающемся через следующие две строки: *«Тlагlунел, тlагlунел, тlерхьунел руго» – «Исчезают, исчезают, тонут»*, причем слова повторяющихся строк выступают как контекстные синонимы. Отчего наблюдается троекратное художественно-выразительное усиление в этом отрезке.

| Оригинал: | Подстрочник: |
|---|---|
| *Лъугlулел, лъугlулел, лъугlулел руго* | *Завершаются, завершаются, завершаются* |
| *Лъукъараб къарнудал* | *Израненного века* |
| *нухлул сверабu.* | *Дороги круженья.* |
| *Тlагlунел, тlагlунел,* | *Теряются, теряются,* |
| *тlерхьунел руго* | *Тонут* |
| *Ральдал elamlилъуде* | *В морской дали* |
| *гlумрудал русби.* | *Жизни лодочки.* |

Следует отметить, что синтаксический параллелизм несет определенную смысловую нагрузку – заканчивается век, уходит время, проходит и жизненный путь поэта. И эти все три процесса проистекают параллельно, синхронно, отчего и сгущаются, усиливаются нотки трагизма в происходящем. В переводе эта синхронность нарушена – не сохранен синтаксический параллелизм. Воспроизведена метафора «***Но*** *лодочка жизни качается* ***Еще*** *в ледяной синеве*», «дрожит», передающая душевно-физиологическое состояние автора-рассказчика, проводящего последние мгновения жизни. Однако союз ***но*** и наречие ***еще,*** данные в переводе, подчеркивают разрыв параллельности, единовременности уходящего века с жизнью автора-рассказчика. «Век уходит, но жизнь моя еще держится» – данная мысль наблюдается в переводе. Первая часть перевода поэмы увеличилась на 15 строк, чем в оригинале (25 – 40). Причина такой разницы в количестве строк связана с приукрашиванием переводчиком текста перевода, внесением дополнительных эпитетов и метафор: *в ледяной синеве, бездной морской и небесною, черный огонь неизвестности ее обжигает, простертой ладонью дрожит.* Они придают фон какой-то романтической и трагической таинственности.

Для сравнения:

**Перевод:**

*Хурджины грехов переполнены,*
*Но ради спасенья души*
*На мост всех надежд неисполненных*
*Скорей поднимайся, Гаджи.*

| **Оригинал:** | **Подстрочник:** |
|---|---|
| *Вилъинарищ, Хlажи,* | *Не пойдешь ли, Гаджи,* |
| *дир хlалуцарал* | *К моим напряженным* |
| *Хlисабазул гъастlе,* | *Мыслей очагу,* |
| *къасдазул кьотlе?* | *Желаний мосту?* |
| *Кьололарищ айгъир «Алхlарамалде»,* | *Не оседлаешь ли жеребца к «Альхараму»* |
| *Ал хlакъазул цlурал хулжал чlехьезе?* | *Эти полные грехов* |
| | *Хурджины опустошить?* |

Обращают на себя внимание и строки: *«А мой долгий век... На исходе он, Как будто огонь в очаге»*. Сравнение жизни с огнем в очаге является не очень удачным, т. к. огонь в нем может быть как сильным, так и слабым, угасающим, в зависимости от его поддержания. Переводчик тут же вносит еще один логический диссонанс: «*Но спешься, мой всадник стремительный, Погрейся со мной у огня»*. После сказанного до этого *«на исходе он…»* логически следует, что гостя приглашают греться к слабому огню.

В переводе также искажен образ Гаджи Махачева. Он предстает человеком, способным на новые преступления, за старые отсидел в оренбургской тюрьме и *«расплатился с лихвой». «Но сердце твое не остыло / За серой «бастильской» стеной»* – появляется двусмысленность: то ли способен на новые нарушения, то ли тюрьма не сломила его.

| **Оригинал:** | **Подстрочник:** |
|---|---|
| *Кинаб меегералда цlа баканиги,* | *На какой бы горе свет не зажигали,* |
| *Цlараб мехалдаса хехго щолев мун.* | *Раньше назначенного срока ты приходишь.* |
| *Гьалмагъасул такъсир дутlего босун,* | *Взяв друга вину на себя,* |
| *Мун Оренбургальул Бастилиялда.* | *Ты в оренбургской бастилии оказался.* |

**Перевод:**

*Ты был командиром уже,*
*Поэтому бой рукопашный*
*Тебе до сих пор по душе.*
*Не это ли стало причиной*
*Ошибок твоих роковых?..*
*Но, как подобает мужчине,*
*Ты честно ответил за них.*
*В степях оренбуржских пустынных*
*За все расплатился с лихвой,*
*Но сердце твое не остыло*
*За серой «бастильской» стеной.*

Переводчик, как мы видим, увеличил строки почти в два раза и внес дополнительную информацию и исказил имеющуюся в оригинале.

Искажение содержания и авторской мысли наблюдается в следующих строках:

| **Оригинал:** | **Подстрочник:** |
|---|---|
| *Дир жахlта гьечlо дур* | *У меня нет зависти к твоим* |
| *бахlарал соналъ,* | *молодым годам,* |
| *Дунги гьоркьов течlо* | *Меня тоже не оставила* |
| *гьелъул бухlиялъ.* | *Ее горячность.* |
| *Рокьул Ахlулгохlтlе* | *К Ахульго любви* |
| *Махlмудил мурид,* | *Махмуда мюрид* |
| *Дицаги ахlана «Аве Мария».* | *Я тоже спел «Аве Марию».* |
| *Йохъ, дир дагlба гьечlо* | *Нет, не претензия у меня* |
| *гьеб дур тахида.* | *К твоей должности.* |
| *Дунги гъоб аххада гlурав вукlинчlо.* | *Я тоже не там внизу рос.* |

**Перевод:**

*Но только годам твоим все же*
*Гаджи, не завидую я,*
*Поскольку гораздо дороже*
*Мне бедная юность моя.*
*Чем дальше она, тем красивей,*
*Хоть было в ней много всего...*
*Но там я спел «Аве Марию»*
*И там отстоял «Ахульго».*

Переводчик загружает поэму лишней информацией: там, где две строки, у него 10, что и приводит к искажению исходной информации и внесению новой. Например: «*Литинститyталъул мадрасаялъул Мутlагlилас – дица тирана гlалам. / Учитель медресе Литинститута – я обошел народы*».

**Перевод:**

*Я тоже объездил полмира,*
*И помнят меня, может быть,*

*Нью-Йорк и вершины Памира,*
*И лондонские дубы.*
*И мне ли завидовать, друг мой,*
*Богатству теперь твоему,*
*Когда дагестанцам всем трудно,*
*Не только ведь мне одному.*
*А был я любимцем удачи*
*И денег, увы, не считал,*
*И лишь на талант свой батрачил,*
*Что даром другим раздавал.*

В подлиннике Р. Гамзатов не пишет о богатстве Гаджи. Из текста перевода можно сделать вывод, что один Гаджи теперь в Дагестане счастлив и богат, а все остальные, в том числе и автор-рассказчик, находятся в материально затруднительном положении. Добавление этой информации искажает и оттеняет то, отчего испытывает тревогу поэт: неминуемая старость и беспомощность, нестабильность в обществе. В оригинале эпоха сравнивается с медведем, у которого имеются оба глаза, но только один из них открыт. Упавший глаз медведя символизирует ослабление, угасание. В переводе изображен одноглазый медведь, который предстает как обычное явление в природе. Но надо отметить, что, несмотря на наблюдающийся логический казус, переводчик подошел ближе – один глаз медведя образно показывает ущербность, патологичность наблюдаемого в стране. Не совсем представляется ясным, какой смысл несут 3-е и 4-е строки в данном тексте перевода:

*Уходит, уходит, уходит*
*Двадцатый прекрасный мой век,*
*Которому был я угоден*
*За то, что живой человек.*

Они включены в поэму и не имеют дальнейших объяснений и связей. Выражение «*был я угоден за то, что живой человек»* звучит немного банально и не вполне прозрачно, и поэтому напрашивается вопрос: «Что значит *живой человек?»*. Опять же нарушается мысль о параллели проистекающего XX века и духовно-физического состояния автора-рассказчика: «уходит двадцатый век, который принимал меня живым» – мысль, возникающая в этом отрезке текста. В оригинале она прозрачна: мы – старый век и я – уходим. Эпитет *прекрасный* к *двадцатому веку* в данном отрезке вносит противоречие сказанному как в начале поэмы, так и в остальной ее части, где встречаются трагические и мрачноватые описания: «*Уходит, уходит, кончается / Израненный войнами век»*. Далее мысль о постоянстве чувства переживания и ответственности поэта за будущее Дагестана воспроизведена в переводе несколько в измененном виде.

| **Оригинал:** | **Подстрочник:** |
|---|---|
| *Амма буклаиги цо рукIкIен буго,* | *Но все-таки есть одна игла* |
| *РекIеда хIенсолеб, хIалхьи толареб.* | *В сердце вонзающая, покоя не оставляющая.* |
| *Дир каву бухула кредиторас* | *Мои ворота бьет кредитор,* |
| *Кавказалъе бугеб налъи бецIеян.* | *Чтоб долг, надлежащий Кавказу, отплатил.* |

**Перевод:**
*Но есть одна старая рана,*
*Что ноет в груди до сих пор –*
*Когда-нибудь, поздно иль рано,*
*Ко мне постучит кредитор*

*Кредитор* – метафорически долг поэта перед родиной, ответственность за нее. *Кредитор* – это тот, который призовет его к ответу за все произошедшее, за все содеянное? Отличаются по содержанию строки оригинала и перевода: «*Дир дандерижидал диктофоналда Дагъистанин абун цохIо кечI буго («В моем эхе на диктофоне Песня только об одном Дагестане имеется»)* – *«Одно есть богатство на свете – Мой ящик пропавший»*. Как следует из текста подлинника, самым большим богатством для поэта является Дагестан. В переводе эта мысль четко не прослеживается, в нем *«одно богатство – мой черный ящик»*, и черный ящик – это Дагестан.

Звучат немного банально строки в переводе:
*И мне не нужна тренировка,*
*Чтоб произнести: Да – гес – тан!..*

Обращают внимание также последние строки оригинала и перевода:

| **Оригинал:** | **Подстрочник:** |
|---|---|
| *Рортула, рортула моторал гIодой,* | *Падают, падают моторы вниз,* |
| *Роржуна, роржуна рухIал зобазде.* | *Улетают, улетают души в небеса.* |
| *Дагьлъулеб, дагьлъулеб,* | *Уменьшается, уменьшается,* |
| *ТIанкIлъулеб буго* | *В точку превращается* |
| *Дир тIарамагъисеб лъабабилеб ригь.* | *Мой последний третий рубеж.* |

**Перевод:**
*Моторы взревут и, как летчик,*
*Рвану я кольцо за шнурок…*
*Уже превращается в точку*
*Мой третий, последний мой срок.*

Таким образом, в подлиннике мы наблюдаем стихийное и плавное течение действия, показывающее параллельное истекание времени, века и прихода смерти, т. е. слабость и немощь, затухание жизненных сил автора-рассказчика. Этот процесс, происходящий по воле каких-то всевышних сил, в переводе нарушен действием автора-рассказчика *«рвану я кольцо за шнурок»*, т. е. последним рывком, силой и мощью. Итак, несмотря на то, что переводчик в общем передал содержательно-смысловую, художественно-эстетическую уровни подлинника, в некоторых фрагментах поэмы наблюдается неоправданное преувеличение количества строк, приводящее к внесению новой информации; изменению содержания оригинала, к некоторым логико-смысловым нарушениям, появлению двусмысленностей и неясностей, искажению авторского стиля, образа автора-рассказчика и главного героя поэмы.

**Примечание.** *Подстрочный перевод принадлежит автору статьи.

Библиографический список


1. Алиева Х.М. *Художественное своеобразие поэзии Расула Гамзатова: аспект национально-русского взаимодействия*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
2. Алиева Х.М. *Проблематика и поэтика творчества Фазу Алиевой*: коллективная монография. Махачкала: Издательство АЛЕФ, 2022.
3. Гамзатов Р. *Поэмы*. Москва: Советский писатель, 2003; Т. 5: 492–503.
4. Гамзатов Р. *Черный ящик*. Available at: gadji-makhachev.ru›…yashchik/rasul…chiegierab…
5. Гусейнаев А. Художественный перевод и наши невзгоды. *Мастерство перевода.* Москва: Советский писатель, 1975: 41–45.


References


1. Alieva H.M. *Hudozhestvennoe svoeobrazie po`ezii Rasula Gamzatova: aspekt nacional'no-russkogo vzaimodejstviya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
2. Alieva H.M. *Problematika i po`etika tvorchestva Fazu Alievoj*: kollektivnaya monografiya. Mahachkala: Izdatel'stvo ALEF, 2022.
3. Gamzatov R. *Po`emy*. Moskva: Sovetskij pisatel', 2003; T. 5: 492-503.
4. Gamzatov R. *Chernyj yaschik*. Available at: gadji-makhachev.ru›…yashchik/rasul…chiegierab…
5. Gusejnaev A. Hudozhestvennyj perevod i nashi nevzgody. *Masterstvo perevoda.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1975: 41-45.


*Статья поступила в редакцию 30.07.23*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-318-321

***Dadaeva A.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Methods of its Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: romalbini@mail.ru*
***Bachalova I.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Acting Head of Russian Language Department, Kadyrov Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: bachalova-inna75@mail.ru*
***Dudarova L.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Ingush National University (Magas, Russia), E-mail: lyuda.dudarova@mail.ru*

**PHONETIC "PHANTOMS" OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE.** The article reveals a problem of the correct application of phonetic "phantoms" when using lexical units in the process of oral communication. The explanation of the occurrence of phonetic "phantoms" in modern Russian is provided. The role of phonetic "phantoms" in mastering the elements of written speech is determined in the subsequent perception of the Russian language as an integral part in everyday life. The

essence and differences between visual and sound perception of spelling of lexical units in educational organizations and the subsequent influence of these approaches on the perception of phonetic “phantoms” in the process of communication are revealed. The factors influencing the effectiveness of the perception of phonetic “phantoms” in the Russian language are explained and ways of solving the problems of a linguistic nature arising in this regard are proposed on the example of the methodological manual of an applied nature, which is supposed to be developed on the basis of the university of the Chechen Republic.

*Key words:* **phonetic “phantom”, lexical unit, Russian language, methodological guidance, oral speech, written speech, syntactic construction**

***А.И. Дадаева,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»», г. Грозный, E-mail: romalbini@mail.ru*

***И.Б. Бачалова,*** *канд. филол. наук, доц., и. о. зав. каф. русского языка, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: bachalova-inna75@mail.ru*

***Л.М. Дударова,*** *канд. филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: lyuda.dudarova@mail.ru*

# ФОНЕТИЧЕСКИЕ «ФАНТОМЫ» СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается проблема корректного применения фонетических «фантомов» при употреблении лексических единиц в процессе устной коммуникации. Предоставляется разъяснение возникновения фонетических «фантомов» в современном русском языке. Определяется роль фонетических «фантомов» при освоении элементов письменной речи при последующем восприятии русского языка как неотъемлемой части в повседневной жизни. Раскрываются сущность и различия между зрительным и звуковым восприятием правописания лексических единиц в образовательных организациях и последующее влияние обозначенных подходов на восприятие фонетических «фантомов» в процессе коммуникации. Разъясняются факторы, влияющие на результативность восприятия фонетических «фантомов» в русском языке и предлагаются пути решения возникающих в связи с этим проблем языкового характера на примере методического руководства прикладного характера, которое предполагается разработать на базе университета Чеченской Республики.

*Ключевые слова:* **фонетический «фантом», лексическая единица, русский язык, методическое руководство, устная речь, письменная речь, синтаксическая конструкция**

Актуальность настоящего исследования объясняется наличием в лексических единицах современного русского языка фонетических «фантомов», которые из-за своей специфики создают коллизии в процессе устной и письменной коммуникации. Одна часть исследуемых лексических единиц относится к заимствованным, а другая – к исторически сложившимся [1–15]. Кроме того, фонетические «фантомы» потенциально важны для восприятия специфики современного русского языка в аспекте усложненной процедуры наполнения новыми лексическими единицами, сформированными в результате внешних тенденций. Фонетические «фантомы» представляют особый интерес в научном сообществе, так как данный аспект русского языка представляет одну из сложностей освоения языка как способа коммуникации. Несмотря на важность обозначенной проблемы, данный аспект недостаточно представлен в филологической науке, так как фонетика как направление представляет потенциальный интерес в настоящее время в рамках иных аспектов. В частности, Алиева М.А. и Исманова Г.А. изучили артикуляционный метод фонетики в соотношении «часть – целое» [3, с. 46]. Бобокулова Д.У. рассмотрела фонетику не с точки зрения сложных аспектов ее освоения, а преимущественно в отношении методики обучения фонетике русского языка в образовательной организации [5, с. 271]. Куруленок А.А. придерживается изучения фонетики с точки зрения научной прозы [8, с. 12].

Целью настоящего исследования является выявление компонентов фонетических «фантомов» в современном русском языке. Соответственно, в качестве задач выступают следующие: определить образование фонетических «фантомов» в лексических единицах русского языка; выявить ключевые компоненты участия фонетических «фантомов» в образовании смысловой нагрузки посредством применения соответствующих лексических единиц; выявить проблемы сложности освоения логики фонетических «фантомов» в лексических единицах; определить способы решения проблем, связанных с учетом применения фонетических «фантомов» в современном русском языке.

В качестве методов для достижения поставленной цели и задач были выбраны изучение теоретической базы, а также анализ и синтез имеющейся информации относительно сложности восприятия фонетических «фантомов» русского языка.

Научная новизна настоящей статьи состоит в обнародовании проблемы восприятия фонетических «фантомов» в процессе применения лексических единиц в устной речи и соблюдения норм правописания с учетом определения функции отдельных буквенных компонентов в качестве фонетических «фантомов».

Теоретическая значимость состоит в выявлении недостаточности теоретической базы для проведения соответствующих исследовательских работ, связанных с адаптацией фонетических «фантомов» в процессе устной коммуникации.

Практическая значимость заключается в поиске решения снижения факторов, создающих определенные коллизии в процессе восприятия одних и тех же лексических единиц, содержащих в своей структуре фонетические «фантомы».

В фонологии русского языка существуют определенные фонемы, которые проявляются так называемым нулем звукового характера. Данные фонемы в лексической конструкции практически не представлены в процессе звучания, однако они в обязательном порядке выражены в качестве буквенного символа или комбинации буквенных символов. Таким образом, для устной речи данные фонемы, или «фантомы» звуковой направленности, на первый взгляд, не имеют весомой функции. Однако их функция достаточно широка и существенна для выявления ассоциативной связи в письменной речи, посредством которой возможно обнаружить не только определенный «фантом», но и проследить этимологию лексической единицы.

«Фантомы» проявляются среди фонетических позиций, которые затрагивают консонантные комбинации: -стл-, -стн-, -здн- и др. В рамках обозначенных сочетаний средний смычный согласный звук в большинстве случаях не произносится. Поэтому такие фонемы представляется возможным выявить исключительно посредством проверки лексической единицы в других формах с идентичной корневой составляющей. При этом в процессе трансформации должен отсутствовать согласный -н- или -л-. К примеру, счастливый – несчастен; праздный – празден; грустный – грустен и др. [13, с. 119].

В обозначенных и других идентичных филологических случаях «фантом» может обнаруживаться непосредственно в специфике так называемого ассимилятивного смягчения согласных звуков. В частности, консонантные комбинации в таких парах, как -стн- и –сн-; -стл- и –сл-; -здн- и -зн-, в процессе устной коммуникации проявляют себя достаточно диффирентно. Кроме того, обозначенный феномен обнаруживается в устной речи исключительно в качестве тенденции.

Признаки «фантома» обнаруживаются также в отношении согласного j, а именно в таких случаях, когда произносятся слова, к примеру, стая – стаю – в стае. В обозначенных случаях без последующего гласного данный согласный звук не представляется возможным обнаружить. Если такая фонема отсутствует, то звучание лексической единицы будет идентично звучанию лексических единиц, к примеру, в финском, шведском и других языках северных стран. Проявление обозначенного феномена относится исключительно к флексиям: двое, трое, старая, старое и др. В некоторых случаях окончания непосредственно прилагательных в заударном конечном открытом слоге не произносятся с согласной *j*. Аналогичное проявление согласного *j* обнаруживается, к примеру, в глагольных окончаниях [14, с. 124].

Стоит отметить, что нулевые проявления присущи не только в разговорной речи, так как они обнаруживаются также и в корнях лексических единиц, а также в слогах, произносимых под ударением. Данный аспект достаточно часто встречается в процессе устной коммуникации. В русском языке «фантомы» проявляют себя как пассивные звуковые символы, которые становятся очевидными при произнесении таких лексических единиц, в которых они выполняют наиболее выраженную роль.

В стандартных случаях «фантомы» в некоторой степени переносят собственную функцию буквенного символа и звука на последующие или предыдущие звуки.

Таким образом, перенос собственной функции «фантомами» на соседние звуки способствует образованию новых хиатусов. Обозначенное явление встречается в таких лексических единицах, как играю – играя; краю – края; аллея – аллею и др. Кроме того, упомянутый согласный *j* исчезает, в том числе в лексических конструкциях, в которых ударение падает именно на этот согласный, связанный с сопутствующим звуком: китаянка, макияж, приют, каюта и др.

Особенность «фантомов» также проявляется в процессе устной коммуникации, когда произносятся лексические единицы с элементами определенного диалекта. В этом случае проявляются инициальные сонанты, которые могут как отображаться в письменной речи, так и не отображаться, однако в устной речи они достаточно выражены. Фонетические «фантомы» представляют научный интерес, так как они не выполняют самостоятельной функции, однако усиливают функцию соседних буквенных значений и звуков. Одновременное отсутствие и присутствие «фантомов» в фонетике русского языка проявляется достаточно

часто. Некоторые исследователи считают, что «фантомы» в действительности присутствуют в устной речи перманентно. Они играют роль связующего звена для лексической единицы, однако именно обозначенная роль приводит зачастую к некоторым заблуждениям и сложностям в процессе обучения русскому языку [11].

Проверочные методы в целях выявления исследуемых фонем способствовали появлению в русском языке так называемых консонантных протезов, которые в процессе выявление «фантома» трансформируют его в добавочное буквенное значение. Стоит отметить, что консонантные протезы позволяют выявлять фонемы скрытого характера, в том числе перед некоторыми начальными гласными. Их дополнительная функция состоит в том, что они позволяют в процессе устной коммуникации условно разделять между собой структурные части синтаксической конструкции или словосочетания [10, с. 837].

В современном русском языке также обозначены особые «фантомы», которые идентичны медицинскому понятию «фантомные боли». Обозначенные фонемы способны сохранять перешедшие в архаичную форму ассимилятивную мягкость при произнесении соответствующих лексических единиц, к примеру, инженер, оранжерея, инжир и др.

Может сложиться впечатление, что при произнесении аналогичных примеров лексических единиц некоторые звуковые значения необоснованно смягчаются. Однако это «фантомное» явление в действительности является наследием архаического прошлого русского языка. В прошлом смягчение данных фонем было связано с тем, что «фантомы» в лексической единице находились перед шипящем, который в прошлом считался мягким буквенным и звуковым значением. К примеру, Меншиков – Меньшиков, Акиншин – Акиньшин и др. [7, с. 47].

От указанных фонем в лингвистическом смысле существует определенная польза, так как они указывают на исконно русское происхождение произносимого слова. В настоящее время данный аспект достаточно часто применяется в театральных постановках классических художественных произведений, что как прием обеспечивает устаревшее звучание и эмоциональную нагрузку для произносимой устной речи в целом. Использование подобных «фантом» может также указывать на достоверность устной коммуникации, соответствующей времени и смысловой нагрузке, если в этом состоит конечная цель говорящего.

В современном русском языке обозначенное смягчение фонем зачастую встречается при употреблении лексических единиц, которые одновременно являются прилагательными в сравнительной степени, к примеру, тоньше, раньше, меньше и др. такие прилагательные подсказывают, что в архаической форме русского языка на месте обозначенных фонем присутствовал соответствующий суффикс. Таким образом, «фантомы» дифференто влияют на соседние согласные и способствуют вариативности тембровой ассимиляции. Для современного русского языка данный «фантом» выполняет усиленное ассимилирующее действие. Но при этом как звуковой символ он продолжает отсутствовать. В практике устной коммуникации, которая была присуща предыдущим временным периодам, данные «фантомы» были представлены более явственно и обладали имманентными характерными признаками. Согласно современным нормам, фонемы, выполняющие функцию «фантомной боли», выведены за пределы непосредственно норм русского языка. Таким образом, прослеживаются признаки спорадического сохранения фонетических «фантомов», которые отражают возможную мягкость произношения лексических единиц в процессе устной коммуникации. Отдельного внимания заслуживают заимствованные лексические единицы, так как в них зачастую «фантомные» фонемы сохраняют свою буквенную и звуковую функции до настоящего времени, к примеру, жюри, брошюра, парашют и др. Среди приведенных примеров следует отметить лексему «жюри», которая комбинирует одновременное произношение твердого и мягкого шипящего. Данная лексема указывает на то, что подобные шипящие в других случаях могут выполнять дополнительную эмоциональную функцию, указывающую на ироничный посыл произносящего соответствующее слово говорящего индивида [2, с. 28].

Фонетические «фантомы» также встречаются при произнесении комбинации – чш-, -дш- и -тш-, к примеру, шедший, ведший, плетший и др. Данные комбинации также встречаются при произнесении определенных прилагательных, которые трансформированы в превосходную и сравнительные степени: худшее, младше, лучше и др.

В современном русском языке обозначенные фонемы зачастую проявляются в твердой аффрикате. К примеру, шедший – ше*чш*ий; ведший – ве*чш*ий; лучший- луч*шы*й и др. Подобные примеры могут быть озвучены в комбинации с шипящими аффрикатами: младший – мла*чш*ий; луч*шы*й и др.

Некоторые исследователи рассматривают обозначенный феномен как «фантомную» мягкость и как наследие исчезнувшей мягкости шипящего. В предыдущие временные периоды такие шипящие обладали несколько иным звучанием и подразумевали иное ударение в пользу продолжительности. Таким образом, существует предположение, что в современном русском языке часть «фантомных» звуковых и буквенных значений является лишь напоминанием некогда существовавших шипящих как полноценных составных элементов лексических единиц [4, с. 42].

Для современных носителей русского языка произнесение лексических единиц, в том числе устаревшего значения, как правило, не предполагает существенных сложностей. Трудности вызывает необходимость написания данных слов в процессе письменной коммуникации, что особенно важно для современной образовательной системы. В советский период времени, а также в начале 90-х годов в начальных классах образовательных организаций знакомство с фонемами осуществлялось преимущественно посредством зрительного восприятия лексических единиц, что актуализировало соответствующую зрительную память и существенно повышало уровень грамотности среди подрастающего поколения. В таких случаях «фантомные» фонемы зачастую учитывались в последующей жизни носителями языка, однако они не составляли какой-либо сложности в процессе письменной коммуникации. Кроме того, знакомство с правописанием оптимизировало процесс восприятия ассоциативной связи фонетических «фантом» с этимологией слов и другими лексическим единицами с идентичной корневой нагрузкой.

В настоящее время процесс освоения правописания в начальных классах образовательных организаций осуществляется преимущественно посредством звукового восприятия лексических единиц, которое определяет в значительной степени слабую связь с письменной коммуникацией и с языковыми аспектами восприятия русского языка посредством исторического и культурного компонентов, изучаемых в данный момент времени лексических единиц.

Данный подход впоследствии приводит к значительному увеличению уровня сложности восприятия русского языка подрастающим поколением в старших классах и существенному осложнению восприятия информации иного характера на русском языке. Это значит, что фонетические «фантомы» провоцируют усиление проявления ошибочного восприятия правописания определенной лексической единицы и ее этимологии. Звуковой принцип первичного восприятия слов в русском языке, особенно имеющих вековую историю своего происхождения, способствует исчезновению или стиранию этнической связи носителя русского языка с культурно-историческими компонентами развития русскоязычного общества [1, с. 725].

В то же время фонетические «фантомы» могут потенциально выполнять существенную роль для усиления обозначенной этнически выраженной связи и повышения грамотности в процессе письменной коммуникации [9, с. 60]. В целях достижения обозначенной компетенции необходима системная практика в образовательных организациях, смысл которой сводится к формированию условий для результативного восприятия устной коммуникации и понимания носителем способов трансформации в компоненты письменной речи. Обозначенные ожидания становятся реализуемыми, если учитывать образовательные ресурсы и методические подходы, идентичные советской образовательной системе в рамках обучения русскому языку.

В этом случае фонетические «фантомы» выступают основополагающим предметом реализации подобной образовательной инициативы, которая может обретать формы учебного занятия и внеучебного мероприятия. Методические руководства для обозначенной образовательной инициативы могут быть разработаны посредством усилий профильных кафедр Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова»). Среди ресурсов университета присутствуют методические разработки первичного характера в отношении русского языка, которыми могут воспользоваться преподаватели университета и студенты профильных направлений обучения. В частности, предполагается создание серии прикладных методических руководств для учителей русского языка и литературы образовательных организаций Чеченской Республики. Структура обозначенных прикладных руководств состоит из перечня лексических единиц русского языка и путей привития интуитивного понимания фактора присутствия фонетических «фантомов» в приводимых примерах. Данные аспекты лексических единиц предполагается конструировать в схематической форме для наглядности и ускорения ассоциативных связей среди обучающихся в образовательных организациях. Особой ценностью прикладных методических руководств станет сопоставление фонетических «фантомов» на русском языке и идентичных случаев на чеченском языке, которые будут преследовать цель нативного освоения и восприятия специфики русского языка. Региональный компонент в рассматриваемых руководствах важен еще и тем, что аналогичные языковые прецеденты обнаруживаются в других языках, в том числе в тех, которые изучаются в образовательных организациях как основной иностранный и второй иностранный языки [10].

Таким образом, предполагаемое методическое руководство прикладного характера будет способствовать смягчению восприятия языковых особенностей подрастающим поколением образовательных организаций Чеченской Республики. Второй уникальной ценностью обозначенного руководства является учет психоэмоционального и возрастного состояний в процессе освоения образовательной программы по русскому языку, что подразумевает объединение профильных языковых кафедр и кафедр социологической и психологической направленности ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова».

Возрастной аспект для освоения фонетических «фантомов» русского языка в образовательных организациях является ключевым компонентом ввиду того, что критическое мышление имеет выраженные признаки у подростков, однако к данному возрасту подрастающее поколение зачастую обладает основными познаниями в правописании большинства лексических единиц. Обозначенный результат достигается посредством активизации ассоциативной памяти, а также совершенствования рефлексивной компетенции и превалирующего акцентирования внимания на зрительное восприятие информации [15].

В частности, до проявления признаков критического мышления зрительное восприятие фонетических «фантомов» позволяет беспрепятственно воспринимать правописание лексических единиц и адаптировать данное правописание в рамках собственного мировоззрения без учета существенной разницы между устной и письменной коммуникацией.

Таким образом, опыт ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова» может быть потенциально полезен для углубленного изучения подхода к фонетическим «фантомам» представителями других университетов, в структуре которых находятся профильные кафедры. Так как проблема восприятия фонетических «фантомов» в современном русском языке перманентно остается острой, методическое решение ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова» может существенно изменить представление об обучении языковым компонентам вне зависимости от степени сложности смысловой нагрузки рассматриваемых лексических единиц.

Таким образом, фонетические «фантомы» современного русского языка заслуживают отдельного внимания в научном сообществе, так как непосредственно не являются самостоятельной функцией в морфологическом смысле, однако создают предпосылки для усложненного восприятия лексической единицы как цельного языкового компонента. Необходимо более тщательно исследовать вопрос трансформации архаической формы лексических единиц в современную с учетом характерных тенденций и выявлением причин в отношении логики превращения некогда выраженных фонемов в фонетические «фантомы». Данный процесс в значительной степени спровоцировал возникновение определенных препятствий при комбинировании носителями русского языка элементов устной и письменной речи в процессе коммуникаций. Соответственно, необходимы методические решения, позволяющие в значительной степени сокращать число проявлений ошибочного восприятия правописания лексических единиц, которые в устной речи содержат фонетические «фантомы». На примере предложенного ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова» прикладного руководства методического характера представляется возможным существенно повлиять на сложившуюся ситуацию и устранить корневые очаги языковой проблемы, которая затрагивает полноценное восприятие лексической единицы как с точки зрения наличия фонетического «фантома», так и с позиции ее этимологии, объясняющей наличие обозначенного фонетического «фантома».

Библиографический список


1. Абдуллаева М.С. Русский язык в мировой системе языков. *Экономика и социум*. 2021; № 12-1 (91): 724–727.
2. Алиева М.А. Основы фонетики в английском и русском языках. *Universum: филология и искусствоведение*. 2021; № 7 (85): 28–30.
3. Алиева М.А., Исманова Г.А. Артикуляционный метод фонетики в соотношении «часть-целое». *The Scientific Heritage*. 2022; № 83-3: 45–47.
4. Ашимова А.Ф., Юсуфов М.Г. Позиционнное варьирование звуков трех языков в потоке речи (русского, английского и табасаранского). *Вестник СПИ.* 2021; № 4 (40): 41–45.
5. Бобокулова Д.У. Методики преподавания фонетики русского языка в школе. *Talqin va tadqiqotlar ilmiy-uslubiy jurnali*. 2023; № 17: 269–271.
6. Денисов Ю.Н., Шарандин А.Л. Взаимосвязь языка и речи как предмет педагогической лингвистики. *Неофилология*. 2022; № 31: 416–426.
7. Калюгин П.С. Об устаревающей лексике русского языка. *НАУ*. 2021; № 71-1: 47–48.
8. Куруленок А.А. О некоторых идеях И.Г. Добродомова в русской исторической фонетике. *Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета.* 2021; № 1: 7–16.
9. Рудяков А.Н. Об актуальности функционального подхода для орфографии современного русского языка. *Вестник ТГГПУ*. 2023; № 1 (71): 58–64.
10. Сайдахметова Д.Х., Туланова У. Грамматический строй языка. *Scientific progress.* 2021; № 8: 836–839.
11. Фадеева Е.В. Способы языкового выражения коммуникативного дискомфорта на фонетико-фонологическом уровне лингвистического анализа. *Известия ВГПУ*. 2021; № 4 (157): 130–136.
12. Сиргабаева С.С. Важность русского языка в школах. *Мировая наука*. 2022; № 4 (61): 84–86.
13. Шарандин А.Л. О классах фонем в русском языке. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021; № 2: 118–127.
14. Хамраева К.Х. Фонетические и графические выразительные средства и стилистические приемы. *Вестник магистратуры*. 2022; № 6-3 (129): 122–124.
15. Юсуфова Л.О., Ибрагимов М.К. Учет сопоставительного анализа звуковых систем контактирующих языков в учебных целях. *Вестник СПИ*. 2022; № 2 (42): 52–56.


References


1. Abdullaeva M.S. Russkij yazyk v mirovoj sisteme yazykov. *`Ekonomika i socium.* 2021; № 12-1 (91): 724-727.
2. Alieva M.A. Osnovy fonetiki v anglijskom i russkom yazykah. *Universum: filologiya i iskusstvovedenie*. 2021; № 7 (85): 28-30.
3. Alieva M.A., Ismanova G.A. Artikulyacionnyj metod fonetiki v sootnoshenii «chast'-celoe». *The Scientific Heritage*. 2022; № 83-3: 45-47.
4. Ashimova A.F., Yusufov M.G. Pozicionnnoe var'irovanie zvukov treh yazykov v potoke rechi (russkogo, anglijskogo i tabasaranskogo). *Vestnik SPI.* 2021; № 4 (40): 41-45.
5. Bobokulova D.U. Metodiki prepodavaniya fonetiki russkogo yazyka v shkole. *Talqin va tadqiqotlar ilmiy-uslubiy jurnali*. 2023; № 17: 269-271.
6. Denisov Yu.N., Sharandin A.L. Vzaimosvyaz' yazyka i rechi kak predmet pedagogicheskoj lingvistiki. *Neofilologiya*. 2022; № 31: 416-426.
7. Kalyugin P.S. Ob ustarevayuschej leksike russkogo yazyka. *NAU*. 2021; № 71-1: 47-48.
8. Kurulenok A.A. O nekotoryh ideyah I.G. Dobrodomova v russkoj istoricheskoj fonetike. *Filologicheskij vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 1: 7-16.
9. Rudyakov A.N. Ob aktual'nosti funkcional'nogo podhoda dlya orfografii sovremennogo russkogo yazyka. *Vestnik TGGPU*. 2023; № 1 (71): 58-64.
10. Sajdahmetova D.H., Tulanova U. Grammaticheskij stroj yazyka. *Scientific progress.* 2021; № 8: 836-839.
11. Fadeeva E.V. Sposoby yazykovogo vyrazheniya kommunikativnogo diskomforta na fonetiko-fonologicheskom urovne lingvisticheskogo analiza. *Izvestiya VGPU*. 2021; № 4 (157): 130-136.
12. Sirgabaeva S.S. Vazhnost' russkogo yazyka v shkolah. *Mirovaya nauka*. 2022; № 4 (61): 84-86.
13. Sharandin A.L. O klassah fonem v russkom yazyke. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2021; № 2: 118-127.
14. Hamraeva K.H. Foneticheskie i graficheskie vyrazitel'nye sredstva i stilisticheskie priemy. *Vestnik magistratury*. 2022; № 6-3 (129): 122-124.
15. Yusufova L.O., Ibragimov M.K. Uchet sopostavitel'nogo analiza zvukovyh sistem kontaktiruyuschih yazykov v uchebnyh celyah. *Vestnik SPI*. 2022; № 2 (42): 52-56.


*Статья поступила в редакцию 05.09.23*

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-321-324

***Dadaeva A.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Methods of its Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: romalbini@mail.ru*
***Selmurzayeva Kh.R.,*** *senior lecturer, Department of Chechen Philology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: solnuhkooo@mail.ru*
***Dudarova L.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Ingush National University (Magas, Russia), E-mail: lyuda.dudarova@mail.ru*

**REASONS FOR ACTIVE BORROWINGS IN MODERN RUSSIAN.** The article reveals a historical and cultural component of philological knowledge on the example of borrowings in the Russian language. Reasons for the active use of some borrowed lexical units and the disappearance of others from the everyday speech of native speakers are explained. The degree of popularization of borrowings is determined depending on certain factors that affect the structure and content of lexical units. The pedagogical component in the application of borrowings in the educational process and the potential consequences that become obvious in the case of changing some borrowed lexical units by others are considered. The key role of the specialized departments of the Russian language of universities in the process of adapting Russian-language analogues instead of Anglicisms is revealed. On the example of the Chechen Republic, an approach to the adaptation of the designated analogues is demonstrated, taking into account the regional specifics and the capabilities of students.

*Key words:* **borrowing, lexical unit, Russian language, oral speech, written speech, syntactic construction**

***А.И. Дадаева,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: romalbini@mail.ru*
***Х.Р. Сельмурзаева,*** *доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: solnuhkooo@mail.ru*
***Л.М. Дударова,*** *канд. филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: lyuda.dudarova@mail.ru*

# ПРИЧИНЫ АКТИВНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрывается историческая и культурологическая составляющая филологического знания на примере заимствований в русском языке. Разъясняются причины активного применения одних заимствованных лексических единиц и исчезновение из повседневной речи носителей языка других. Определяется степень популяризации заимствований в зависимости от определенных факторов, которые влияют на структуру и содержательную сущность лексических единиц. Рассматриваются педагогическая составляющая при применении заимствований в образовательном процессе и потенциальные последствия, которые становятся очевидными в случае замены одних заимствованных лексических единиц другими. Раскрывается ключевая роль профильных кафедр русского языка университетов в процессе адаптации русскоязычных аналогов взамен англицизмов. На примере Чеченской Республики демонстрируется подход к адаптации обозначенных аналогов с учетом региональной специфики и возможностей обучающихся.

*Ключевые слова:* **заимствование, лексическая единица, русский язык, устная речь, письменная речь, синтаксическая конструкция**

Актуальность настоящего исследования вызвана законодательными нововведениями в сфере русского языка, которые регулируют степень популяризации и применения заимствований непосредственно носителями. Как направление в науке, заимствованные лексические единицы затрагивают различные пласты культурного и исторического аспекта развития общества. Структура русского языка состоит преимущественно из заимствованных слов, что не только способствует обогащению словарного запаса, но и позволяет проследить лингвистические и страноведческие аспекты посредством филологического знания [1–12].

В научном сообществе темой применения заимствований занимаются многие ученые, однако их исследования затрагивают различные аспекты языкознания, которые отличаются узкой направленностью и не всегда отвечают на вопрос о причинах активных заимствований носителями русского языка. В частности, Абрамова Е.В. рассматривает заимствование в аспекте чистоты родного языка и национальной культуры русского народа [1, с. 74]. Бальжинимаева Б.Д. и Лувсандагва Г. провели аналитическую работу в отношении русских заимствований на примере бурятского языка. Пономарева Н.И. осуществила анализ степени и специфики освоения новых слов в русском языке и пришла к выводу относительно наблюдаемого двуязычия в рамках обозначенного процесса [3, с. 101]. Сиями Эйдлак Х. и Эстири М. [15, с. 92], а также Орешкина М.В. [9, с. 48] исследовали специфику заимствования из персидского и тюркского языков соответственно. Бакурова М.В. рассмотрела механизмы адаптации заимствованных лексических единиц на примере испанизмов [2, с. 398].

Целью настоящего исследования является выявление причин активных заимствований в русском языке. В качестве задач выступают следующие:

– определить факторы заимствований в русском и других языках;

– сопоставить степень популяризации заимствований в русском языке на фоне внешних событий;

– определить степень влияния заимствований на образовательный процесс;

– рассмотреть подход профильных кафедр университетов к адаптации заимствований в соответствии с нововведениями в русском языке.

В качестве методов для достижения поставленной цели и задач были выбраны изучение теоретической базы, а также анализ исторического и культурологического опыта активных заимствований в русском языке.

Научная новизна настоящей статьи состоит в том, что впервые процесс заимствования рассматривается с точки зрения законодательной необходимости замены англицизма на русскоязычные аналоги.

Теоретическая значимость состоит в изучении механизма освоения заимствований на протяжении истории и с учетом культурного компонента носителей русского языка.

Практическая значимость заключается в том, что впервые был предложен подход к адаптации русскоязычных аналогов взамен англицизмов в образовательном процессе на примере Чеченской Республики.

Заимствованные лексические единицы применяются как в процессе непосредственной коммуникации, так и в информационном пространстве. Кроме того, художественные и нехудожественные произведения также изобилуют заимствованными лексическими единицами. Несмотря на то, что обозначенные слова применяются повсеместно и становятся частью речи носителей языка, значение не всех применяемых заимствованных слов в действительности известно носителям русского языка. Соответственно, образуются прецеденты, в рамках которых носители русского языка или иностранное лицо, осуществляющее коммуникацию на русском языке, могут испытывать сложности при уместности употребления заимствованной лексической единицы. Нередки в этом случае ошибки, которые существенно искажают смысловую нагрузку устной или письменной речи [1, с. 73]. В то же время глобализация во многих направлениях активно способствует наполнению русского языка новыми лексическими единицами, что также видоизменяет звучание и целевое назначение применяемых в речи заимствованных слов.

Значительное количество заимствованных лексических единиц в русском языке создает ситуацию, при которой донести до сведения собеседника мысль не представляется возможным, используя слова, имеющие исконно русское значение. Соответственно, применение заимствованных лексических единиц, если для них не существует аналогов на русском языке, не является некорректным выражением мысли в процессе коммуникации. Отношение к заимствованным лексическим единицам с течением времени менялось и определяло принадлежность, к примеру, к определенному сословию или профессиональному сообществу [4, с. 49]. Однако общность применения заимствованных лексических единиц вне зависимости от временной хронологии приводит к убеждению, что они выступают в качестве необходимой части синтаксической конструкции. Применение заимствований в действительности является закономерным и естественным процессом, который характерен не только для русского языка. Взаимное слияние народов, культурных компонентов, образование новых форм взаимоотношений между людьми, а также стремление людей принадлежать к определенным референтным группам приводит к неизбежному языковому симбиозу в устной и письменной речи [5, с. 135].

Коммуникации между людьми являются не только объединяющим фактором, но и взаимовлияющим признаком обновления понятийного аппарата любого языка, в том числе русского. Применение заимствований в русском языке спровоцировано преимущественно необходимостью и потребностью указать и описать какой-либо предмет или явление, характерное для того государства или народа, откуда произошло то или иное слово. Кроме того, заимствованные слова могут быть вновь образованными лексическими единицами в результате научных открытий или научной характеризации какого-либо явления, открытого или наблюдаемого представителем определенного народа или государства [8, с. 18].

В русском языке существует плеяда заимствований, которые характерны не только для конструкций непосредственно русского языка, но и для других языков во всем мире. К таковым лексическим единицам относятся слова, имеющие происхождение от латинского или древнегреческого языков, которые актуальны не только в повседневной речи, но и являются неотъемлемой частью профессиональных отраслей, в том числе медицины и юриспруденции [6, с. 165]. Применение заимствований присуще всем языкам, вне зависимости от того, является ли данный язык современным или вышедшем из употребления. Соответственно, корректное употребление заимствованных лексических единиц не является своеобразным отказом от родной речи, а выполняет функцию уточненного донесения мысли до сведения собеседника, так как целью любой коммуникации является передача искомой и важной для собеседника информации. В этом случае заимствования играют роль средства коммуникации наравне с другими морфологическими компонентами синтаксических конструкций русского языка.

В то же время целевое назначение употребления заимствованных лексических единиц состоит в определении приоритетности смыслового значения в процессе осуществления коммуникаций. Так как в русском языке существуют синонимы, омонимы и антонимы, то для носителя языка предоставляется возможность обеспечить свою речь уточненной смысловой и эмоциональной характеристикой [11, с. 169].

Таким образом, заимствования обретают признаки функциональности и проходят этап адаптации за счет регулярного употребления определенного слова в повседневной речи. Одной из функций употребления заимствований является усиление общей культуры речи всех носителей русского языка, которые используют определенные заимствованные лексические единицы в различных индивидуальных целях. Хотя заимствования имеют способность устаревать, их применение в значительной степени характеризует современность и информационную составляющую, которая является неотъемлемой частью жизни носителей языка.

Данный аспект существенно способствует оптимальной ориентации носителей языка непосредственно в современной жизни и также существенно расширяет мировоззрение как носителей русского языка, так и иностранных лиц, использующих русский язык в качестве актуальной коммуникации. Некоторые заимствования с течением времени значительно адаптируются в письменной и устной речи и обретают дополнительные морфологические конструкции, например, окончания или суффиксы.

Таким образом, заимствования не воспринимаются носителями русского языка как слова иностранного происхождения. К таковым лексическим единицам относятся комната, кукла, огурец, бумага и др. В то же время в русском языке присутствуют успешно адаптированные заимствования, которые указывают на иностранное происхождение и воспринимаются таковыми на интуитивном уровне. К примеру, этаж, фонарь, абажур, схема, пакет, коммюнике и др.

Кроме того, заимствования повлияли на морфологическую конструкцию русского языка, в частности посредством образования новых видов суффиксов, начальных комбинаций буквенных символов и конечных морфологических ком-

понентов, характеризующих определенное государство или культуру происхождения. К примеру, штаб, конституция, режиссер, бюро и др.

Стоит отметить, что заимствованные лексические единицы в различные отрезки времени применяются достаточно дифференциально. На понятийный аппарат русского языка влияют события исторического характера и общественные явления, вызывающие широкий резонанс. Информационное пространство, заполняемое, в том числе, средствами массовой информации, также является фактором для формирования определенной стилистической характеристики и лексической составляющей письменной и устной речи.

Заимствованные лексические единицы аккумулируют в себе все слова, которые полностью или частично имеют иностранные происхождения. В основном исследуемые лексические единицы указывают на иностранное происхождение за счет корневой составляющей, которая впоследствии адаптируется в соответствии с грамматическими особенностями русского языка. Количественно заимствованные слова могут составлять фактически отдельный самостоятельный язык. Однако без исторической, культурной и коммуникационной составляющих заимствованные слова как автономные языковые единицы носят нейтральный характер.

Лингвист Д.Э. Розенталь отмечал, что русский язык преимущественно состоит из заимствованных слов, что для носителей является достаточной возможностью излагать собственные мысли при помощи уникальных конструкций и комбинаций применяемых лексических единиц в процессе коммуникации. Однако, согласно Д.Э. Розенталю, заимствованные слова также требуют результативного и уместного управления в повседневной речи [12, с. 124].

Под управлением необходимо понимать непосредственно связь, которая образуется посредством собственного выражения в синтаксической и падежной форме. Таким образом, в рамках образования синтаксической связи с использованием заимствований необходимо учитывать так называемое господствующее слово, которое не только видоизменяется в зависимости от специфики синтаксической конструкции, но и влияет на структуру мысли и приоритетность смысловой составляющей информации. Заимствования, как и другие исконно русские слова, формируют иерархию языкового характера за счет ключевых и зависимых лексических единиц. К примеру, дом из панелей, дом с колоннами, дом в три этажа и др.

Некоторая сложность заимствований прослеживается в процессе коммуникаций, когда носитель языка не может осуществить трансформацию лексической единицы за счет морфологических компонентов. В этом случае заимствованное слово не видоизменяется и в значительной степени не поддается результативному управлению носителем языка при осуществлении им устной или письменной речи. Такие слова либо употребляются реже, либо применяются при значительной необходимости. Данный фактор не способствует активному заимствованию в современном русском языке. Предполагается, что подобные лексические единицы либо будут обретать дополнительные морфологические компоненты с течением времени, либо будут заменены другими словами с идентичными смысловыми характеристиками.

Таким образом, заимствования как часть русского языка являются подвижными составными элементами и предполагают временный и функциональный характер их применения в повседневной речи. Однако, несмотря на временный характер заимствованных лексических единиц, данные языковые нормы выполняют функцию обогащения русского языка и его постепенной эволюции в сторону совершенствования. Непосредственно обстоятельства наличия заимствованных слов указывают на открытый характер не только русского языка как элемента культуры, но и русского языка как средства объединения разных народов, лексика которых присутствует в повседневной русскоязычной речи.

Кроме того, функционирование заимствованных слов на протяжении всей истории России указывает также на общественное сознание и его динамику посредством приоритетности употребления тех или иных лексических единиц иностранного происхождения. Данное обстоятельство влияет на педагогическую составляющую формирования базы методологического характера в целях обучения русскому языку для различных категорий обучающихся. Соответственно, образовательная часть, затрагивающая принципы заимствования в современном русском языке, должна быть построена с учетом потребностей общества и законодательных требований.

Появившаяся в текущем году законодательная необходимость преимущественного употребления исконно русских слов взамен лексических единиц иностранного происхождения в действительности не упраздняет возможности изложения мыслей посредством заимствований. Однако нововведения, связанные с принципами синтаксического конструирования за счет заимствованных слов, на практике призваны существенно видоизменять структуру русского языка. Сущность данных нововведений определяет степень приоритетности употребления тех или иных заимствованных слов, а также лексических единиц, имеющих архаическое происхождение или связанных с культурой народов России. Хотя на территории Российской Федерации еще не разработан словарь, заменяющий активные заимствованные лексических единиц на аналоги, но все же в настоящее время федеральное законодательство профильного назначения способствует существенному пересмотру не только содержательной части обучения русскому языку, но и методологической части образовательного процесса в данном направлении. Таким образом, меняется траектория смыслового обучения на русском языке, так как в качестве примеров в учебных материалах должны приводиться те информационные материалы, которые содержат в себе текстовую часть без современных заимствований, в частности англицизмов.

Законодательные нововведения в ближайшем будущем существенно повлияют на информационное пространство в образовательной среде, которое будет отличаться лексическими единицами, допустимыми соответствующими нормативными документами. Данный подход призван изменить речевой портрет личности, применяемой русский язык в процессе коммуникации, а, следовательно, призван в значительной степени изменить носителя языка с учетом измененного мировоззрения и новых связей с исторической и культурной составляющей Российской Федерации.

Профильным кафедрам университетов, особенно педагогического профиля, в ближайшем будущем надлежит приступить к методическим разработкам для учителей русского языка образовательных организаций, которые могут помочь педагогическому сообществу переориентировать содержательную часть образовательного процесса в рамках обучения русскому языку в соответствии с образовательными стандартами и искомыми компетенциями обучающихся [10, с. 1378].

Предполагаемая деятельность имеет государственное значение и должна учитывать такие аспекты, как стремление профильных ведомств к созданию единых учебников, не только по истории, но и по русскому языку.

На примере федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. А.А. Кадырова») следует отметить, что по причине масштабности предполагаемой деятельности была выявлена необходимость применения уточненного подхода к постепенной замене англицизмов на русскоязычные аналоги. Преподавателями профильной кафедры были разработаны критерии для учителей русского языка образовательных организаций, в рамках которых предполагалось построить последующую исследовательскую и методологическую работу с учетом приоритетных для учителей русского языка направлений. К таким критериям относились инструменты для адаптации учебных программ по русскому языку; рекомендованные лексические единицы взамен англицизмов; траектория изменения образовательного процесса в соответствии с требованиями законодательства; рекомендации по смысловой нагрузке как англицизмов, так и соответствующих им русскоязычных аналогов и др.

Данные критерии были утверждены на заседании профильной кафедры ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. А.А. Кадырова», и предполагается работа по распространению среди учителей русского языка и литературы образовательных организаций Чеченской Республики. У кафедры имеется возможность распространения информации и получения обратной связи от образовательных организаций в рамках соответствующих партнерских соглашений. Предполагается, что перечень критериев будет распространен в течение сентября – ноября текущего года. По итогам планируется провести аналитическую работу в двух направлениях, а именно – в отношении приоритетности критериев по замене англицизмов на русскоязычные аналоги в образовательных организациях, а также по выявлению методических сложностей в рамках образовательного процесса, затрагивающего обучение русскому языку.

Отдельно выделен критерий, сопряженный со спецификой усвоения русского языка обучающимися с билингвальным типом мышления. Ввиду того, что языковая среда Чеченской Республики представлена русским и чеченским языками, то процесс обучения русскому языку формируется из специфики усвоения составных элементов лингвистического характера, который одинаково принят как в русском языке, так и чеченском. Профильная кафедра по русскому языку ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. А.А. Кадырова» считает важным учитывать билингвальный аспект при разработке предполагаемых методических руководств, так как в русском и чеченском языках присутствуют лексические единицы, характерные и нехарактерные в рамках двух обозначенных языков. Соответственно, для обучающихся замена русскоязычными аналогами потенциально будет представлять дополнительную задачу языкового характера, что может привести к существенным изменениям речевого портрета каждого обучающегося.

Результаты проведенного исследования будут обнародованы на тематических научных мероприятиях как республиканского, так и федерального значения. Первая часть исследования, а именно – выявление приоритетных критериев, позволит начать методологическую работу над разработкой соответствующих руководств, способствующих результативной адаптации законодательных нововведений, нацеленных на сохранение русского языка.

Таким образом, профильные кафедры университетов педагогической направленности могут способствовать гармонизации образовательного пространства и оптимизации лингвистического контекста применения корректных заимствований на территории Российской Федерации. Стоит отметить, что подобная работа с высокой вероятностью будет проводиться профильными кафедрами других университетов, однако ввиду отсутствия единого подхода к решению данного вопроса на территории каждого региона ожидаются индивидуальные подходы к адаптации русскоязычных аналогов взаимен англицизмов. Имеется предположение, что различия в подходах методологического характера не будут препятствовать реализации законодательных нововведений, так как на территории каждого региона существует собственная специфика обучения русскому

языку. В отношении Чеченской Республики следует отметить, что обозначенная работа профильной кафедры ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. А.А. Кадырова» будет вестись с учетом специфики обучения русскому языку подрастающего поколения с билингвальным типом мышления.

Применение активных заимствований в русском языке является естественным процессом для его носителей. Он характеризуется историческими и культурными особенностями, а также необходимостью обозначить предметы и явления в повседневной и профессиональной жизнедеятельности человека. Одни заимствованные слова с течением времени могут заменяться другими лексическим единицами или исчезать из употребления вовсе. Прослеживая употребление заимствованных лексических единиц, можно выявить, что они определяют уровень развития общества на данный момент и учитывают взаимосвязь с историей и современностью. Процесс употребления заимствованных слов может сопровождаться определенными сложностями, в особенности в рамках некорректного восприятия смысловой нагрузки. Однако исследуемые лексические единицы все равно участвуют в управлении русским языком в процессе синтаксического конструирования. Одни лексические единицы иностранного происхождения поддаются управлению со стороны носителя, однако другие по причине уникальности носят автономный характер.

Внедряемые в настоящее время нововведения, нацеленные на активную замену англицизмов на русскоязычные аналоги, предполагают значительную исследовательскую и методологическую работу на профильных кафедрах русского языка педагогических университетов. В связи с этим ожидаются соответствующие исследования, направленные на выявление путей оптимальной адаптации русскоязычных аналогов в образовательном процессе, в частности при обучении русскому языку ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. А.А. Кадырова» избрал для себя путь в пользу приоритетности проведения данной работы посредством выявления более актуальных критериев для последующей разработки методических руководств, которыми смогут воспользоваться в своей деятельности учителя русского языка образовательных организаций.

Библиографический список


1. Абрамова Е.В. Основные группы заимствования в русском языке. *Наука, техника и образование*. 2022; № 5 (88): 72–75.
2. Бакурова М.В. Процессы адаптации заимствований в русском языке на примере испанизмов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 397–401.
3. Бальжинимаева Б.Д., Лувсандагва Г. Анализ русских заимствований в бурятском языке. *Russian Linguistic Bulletin*. 2021; № 2 (26): 99–103.
4. Гилева Е.С. Заимствования в экономической сфере русского и английского языков и особенности их ассимиляции. *Вестник ТГГПУ*. 2022; № 1 (67): 47–51.
5. Ефимов Д.К. Новые термины-заимствования в русском языке. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2018; № 1 (37): 134–141.
6. Зубенко И.В., Маснева И.Е. Латинские заимствования в русском языке. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 4-2: 163–165.
7. Мукаилова М.Г., Казимагомедова А.А. Заимствованная лексика в региональном варианте русского языка. *Вестник СПИ*. 2022; № 2 (42): 56–62.
8. Ольховская А.И. Специфика синонимических заимствований в современном русском языке. *МИРС*. 2022; № 2: 14–23.
9. Орешкина М.В. Лингвокультурологическое освоение тюркских заимствований в русском языке. *Социолингвистика*. 2022; № 1(9): 47–79.
10. Полатова Т.Д. Изучение заимствованной лексики на уроках русского языка. *Academic research in educational sciences*. 2021; № 5: 1376–1381.
11. Пономарева Н.И. Условия освоения заимствованных слов русским языком. *Научные исследования и инновации*. 2021; № 7: 165–172.
12. Розенталь Д.Э. *Управление в русском языке*. Москва: Издательство «Книга», 1981.


References


1. Abramova E.V. Osnovnye gruppy zaimstvovaniya v russkom yazyke. *Nauka, tehnika i obrazovanie*. 2022; № 5 (88): 72-75.
2. Bakurova M.V. Processy adaptacii zaimstvovanij v russkom yazyke na primere ispanizmov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 397-401.
3. Bal'zhinimaeva B.D., Luvsandagva G. Analiz russkih zaimstvovanij v buryatskom yazyke. *Russian Linguistic Bulletin*. 2021; № 2 (26): 99-103.
4. Gileva E.S. Zaimstvovaniya v `ekonomicheskoj sfere russkogo i anglijskogo yazykov i osobennosti ih assimilyacii. *Vestnik TGGPU*. 2022; № 1 (67): 47-51.
5. Efimov D.K. Novye terminy-zaimstvovaniya v russkom yazyke. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 1 (37): 134-141.
6. Zubenko I.V., Masneva I.E. Latinskie zaimstvovaniya v russkom yazyke. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 4-2: 163-165.
7. Mukailova M.G., Kazimagomedova A.A. Zaimstvovannaya leksika v regional'nom variante russkogo yazyka. *Vestnik SPI*. 2022; № 2 (42): 56-62.
8. Ol'hovskaya A.I. Specifika sinonimicheskih zaimstvovanij v sovremennom russkom yazyke. *MIRS*. 2022; № 2: 14-23.
9. Oreshkina M.V. Lingvokul'turologicheskoe osvoenie tyurkskih zaimstvovanij v russkom yazyke. *Sociolingvistika*. 2022; № 1(9): 47-79.
10. Polatova T.D. Izuchenie zaimstvovannoj leksiki na urokah russkogo yazyka. *Academic research in educational sciences*. 2021; № 5: 1376-1381.
11. Ponomareva N.I. Usloviya osvoeniya zaimstvovannyh slov russkim yazykom. *Nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2021; № 7: 165-172.
12. Rozental' D.`E. *Upravlenie v russkom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo «Kniga», 1981.


*Статья поступила в редакцию 05.09.23*

УДК 894.612.8-1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-324-326

***Bedirkhanov S.Anver-oglu,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of Language, Literature and Art. G. Tsadasi of the Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bedirhanov@mail.ru*

**LEZGHI DRAMATURGICAL WORK OF THE 1930S: SOCIO-CULTURAL ASPECT (Based on G. Gadzhibekov's play "In the Claws of Adat").** The article examines the sociocultural foundations of the formation of professional dramatic creativity of the Lezghin people. Based on the analysis of one of the first plays of Lezgin drama "In the Claws of Adat" ("Adetrin karmahra"), the value-semantic dominants that determined the life rhythms of the national creative consciousness of the 1930s are identified. It is noted that the sociocultural realities of the beginning of the Soviet period, which were associated with processes of changing forms of identities, set a new logic for the historical movement. The rhythmic tensions of this movement provoke social and existential crises of human existence, in the experiences of which the substantive and compositional foundations of dramatic creativity are built. In this regard, G. Gadzhibekov's play "In the Claws of Adat" ("Adetrin karmahra") is interesting, the dramatic composition of which is built on a total denial of the social standards of the pre-revolutionary world.

*Key words:* **dramatic creativity, Lezghin people, Gadzhibek Gadzhibekov, 1930s, sociocultural aspect**

***С.А. Бедирханов,*** *канд. филол. наук, вед. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bedirhanov@mail.ru*

# ЛЕЗГИНСКОЕ ДРАМАТУРГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО 1930-Х ГОДОВ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ Г. ГАДЖИБЕКОВА «АДАТРИН КЪАРМАХРА» («В КОГТЯХ АДАТОВ»))

В статье исследуются социокультурные основы формирования профессионального драматического творчества лезгинского народа. На основании анализа одной из первых пьес лезгинской драматургии «Адатрин къармахра» («В когтях адатов») выявляются ценностно-смысловые доминанты, определившие жизненные ритмы национального творческого сознания 1930-х годов. Отмечается, что социокультурные реалии начала советского периода, которые были сопряжены с процессами смены форм идентичностей, задают новую логику исторического движения. Ритмические напряжения этого движения провоцируют социальные и экзистенциальные кризисы человеческого бытия, в переживаниях которых выстраиваются содержательные и композиционные основы и драматического творчества. В этом плане интересна пьеса Г. Гаджибекова «Адетрин къармахра» («В когтях адатов»), драматическая композиция которой построена на тотальном отрицании социальных стандартов дореволюционного мира.

*Ключевые слова:* **драматическое творчество, лезгинский народ, Гаджибек Гаджибеков», 1930-х годы, социокультурный аспект**

Актуальность темы: лезгинская драматургия как неотъемлемая часть этнонационального художественного наследия прошла столетнюю историю своего развития. Зародившееся в начале XX века национальное драматическое искусство лезгин, как и других народов Дагестана, начало активно развиваться в 1930-е годы. Подытоживая выводы о состоянии дагестанской драмы и театра 1920-х годов, М. Зульфукарова приходит к выводу, что «более зрелые пьесы, отобразившие революцию в картинах героических сражений за свободу и показывающие, как в ходе революционных изменений герои внутренне эволюционируют, приходя к социалистическому сознанию, были созданы в конце 20-х и в 30-е годы...» [1, с. 53].

Период формирования национальных основ драматургического творчества Дагестана был отмечен серьезными дебатами, развернутыми на страницах периодической печати. Предметами этих дебатов явились проблемы дальнейшего развития драмы и театра горских народов. 15 февраля 1931 года газета «Красный Дагестан» опубликовала статью критика Р. Фатуева, который обращается к писателям с призывом прийти на помощь национальным театрам. По мнению критика, национальные театры должны активно пользоваться переводами и приемами переделок пьес [2, с. 34–35]. Критик Гонг в статье «О репертуаре национального театра» выдвигает идею создания для национального театра особую драматургию. Он считает, что «народ кинжала не примет любовных мотивов с объятиями. Ему нужна подлинная героика или умная бытовая пьеса, разрешающая сегодняшние проблемы» [2, с. 35]. Вместе с тем Н. Ахмедов предлагает обращаться к творческому опыту советских республик. «Ни одна национальная республика, – пишет начинающий писатель, – не может и не должна отказаться от знакомства с культурой других братских республик, тем более Дагестан, которому необходимо узнать оформившуюся, окрепшую пролетарскую культуру других республик. Нельзя отказываться от постановки переводных пьес» [2, с. 35].

Развернутые на страницах республиканских газет и журналов дебаты, дискуссии свидетельствовали о накоплении серьезного художественного потенциала, определившего условия формирования творческих личностей профессиональных драматургов Дагестана.

В 20–30-е годы XX столетия на «гребень общественного и культурного прогресса» поднимается критик, литературовед, журналист, деятель народного образования Гаджибек Гаджибеков. Гаджибек Ахмедханович Гаджибеков родился 11 марта 1902 года в селении Ахты Самурского округа (ныне – Ахтынский район) в семье рабочего-отходника. Г. Гаджибеков работал заведующим сектором языков и одновременно заместителем директора Института национальных культур. Позже он возглавил этот институт <…>. В конце 30-х годов прошлого века Г. Гаджибеков попал под репрессии. В 1939 году был арестован и в январе 1941 года скончался в тюрьме [3, с. 184].

Лезгинский историк и журналист Джонрид Ахмедов пишет о присущих творческой личности Г. Гаджибекова искрометном таланте, мощной энергетике и целеустремленности. Его книга «Гаджибек Гаджибеков – человек, ученый, писатель» из цикла «Дагестан: время и судьбы» завершается словами: «Всего лишь 39 лет прожил Гаджибек Гаджибеков. До обидного мало… А период активной творческой и научной деятельности всего чуть больше 10 лет, но за это короткое время он столько сделал для своего народа, для Дагестана, что трудно переоценить <…>» [4, с. 116].

Неоценим вклад, внесенный Г. Гаджибековым и в формирование и развитие лезгинской драматургии. В его пьесах – «Адетрин къармахра» («В когтях адатов»), «Колхоз» и др. – определяются тенденции дальнейшего развития уникального вида художественного мастерства лезгинского народа. В этом плане особый интерес представляет первая пьеса драматурга «Адетрин къармахра» («В когтях адатов»). Исходя из этого, целью статьи является исследование ценностно-смысловых и структурно-композиционных форм структурирования сюжетной основы произведения Г. Гаджибекова, во многом определившего пути дальнейшего развития национального драматического творчества лезгинского народа.

Новизна работы определяется тем, что идейно-тематические и художественные особенности одной из первых пьес национальной драматургии рассматриваются в контексте культурно-исторических трансформаций 1920–1930-х годов.

Предметом нашего исследования является пьеса Г. Гаджибекова «Адетрин къармахра» («В когтях адатов»).

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что она может проявить определенные методологические формы теоретического осмысления литературных процессов 1930-х годов. Основные положения статьи могут быть использованы в решении общетеоретических проблем изучения национальной литературы.

Пьеса «Адетрин къармахра» («В когтях адатов») начинается с представления действующих лиц. Их образные формы определены в именах. Каждое имя отсылает к отдельной жизненной форме душевных концентраций, явление которой в присутствии (на сцене) подтверждается определенными идентификационными – социальными, возрастными, гендерными – характеристиками.

Список действующих лиц возглавляет Курбан. Это отец Фатимы – главной героини пьесы, которая «из отсталой и забитой девушки под влиянием новой действительности превращается в человека передовых взглядов» [5, с. 133]. Курбан – единственный из персонажей, кто удостоился небольшой авторской ремарки: *Курбан гзаф туьнт кас тир (*«Курбан был очень вспыльчивым человеком»). (Здесь и далее переводы автора – *Б. С.*).Слово *«туьнт»* («вспыльчивый») – внутренне концентрированная вербальная конструкция, в понятийных структурах которой выстраиваются определённые, ценностно-настроенные жизненные моменты, вливающиеся на душевный мир персонажа в качестве отдельного атрибута его характера. Вербальная локализация этого атрибута несет определенную функциональную нагрузку, которая связана с включением образа Курбана в заданные условия жизненных сценариев извне. Дело в том, что в самом начале сценического действия жизненный мир персонажей закрыт для читателя, зрителя. Их характеры раскрываются по мере включения в ход драматических событий. Однако Курбан изначально предстает перед нами с определённой чертой характера. О вспыльчивости Курбана во время его представления мог знать только автор. Через творческий замысел автора драматический сюжет произведения открывается к диктату идеологического смысла.

Курбан – представитель старого мира, носитель и защитник его жизненных порядков. Ярким примером этому служит его реакция на слова жены о том, что дочка ушла учиться в ликпункт: *Курбан (Туьнт хьана, къарагъна кIвачел): Ликпункт... ликпункт...ликпункт. Вин кьилел чIур хьуй. Дангъуздин руш, халкьар кьиляй акъатналди, зунни гила акъатич хьи. Халкьари чеб чархалай вегьейтIа, чнани хкадардани? Кеф хьана гила чаз, кIамайди гьам руша кIел авун я...я...я....* («Курбан – (вспыльчиво встает): Ликпункт... ликпункт...ликпункт. Чтобы над твоей головой разрушился. Дочь свиньи, если люди потеряли головы, то и мне сойти с ума. Если люди будут прыгать со скалы, мы тоже должны спрыгнуть? Ох, как нам теперь хорошо, нам не хватало, чтобы [наша] дочь училась») [5, с. 133].

Вспыльчивость Курбана проявляется в характеристиках его речевого поведения. Речь персонажа насыщена уничижительными выражениями, с которыми он обращается к жене, дочери. Оскорбительные слова опускают речевое поведение персонажа до самого эмоционального дна. Из этого дна исходят установки, которые мотивируют жизненный поступок Курбана. Эти действия и включены в драматическое действие в качестве отправного ядра его сюжетных линий. Курбан насильно выдаёт свою пятнадцатилетнюю дочь Фатиму за сына односельчанина. Его речевое поведение определяется эмоционально-волевой формой мотивации этого поступка. Курбан хочет получить хороший выкуп за дочь. В этом отношении интересен его диалог с представителем жениха Марданом о калыме за невесту. Курбан требует за дочь триста рублей, два пуда сахара и четыре барана. Однако представитель жениха не соглашается, считает требуемую им цену слишком большой. В ответ Курбан произносит речь: *Курбан: Квез гзаф хьиз аквамир гьа. Гьич тахьайтIа, руш са цIуругуд суз хвена. Партал алукIна, чIехи авуна. Эгер за адал къачур кьван зегьметдин къимет гайитIа, за лагьайдалай вад сеферда артух жеда* («Курбан: Не думайте, что я много прошу. Я шестнадцать лет растил дочь. Одевал, вырастил. Если оценить весь труд, затраченный на ее воспитание, то получится в пять раз больше заявленного») [5, с. 141].

Речь Курбана освещает эмоциональный мир героя во всей яркости, вследствие чего проявляются основные жизнеутверждающие моменты его образа. Это – бездушность и алчность. Курбан – типичный представитель старого мира. Его жизненные мотивации исходят из порядков прошлого, поэтому его образное отражение в превращенных формах душевной жизни преследует цель: выход к нравственным истокам прошлого, но уже в идеологически опосредственных, вымышленных референциях их репрезентации. Дореволюционному прошлому присваиваются характеристики – бездушность, жестокость, алчность, тем самым достигается основная цель авторского замысла.

Суть прошлого, персонифицированного в речевых актах действующих лиц, развёрнута в линиях настоящего. Через эти линии в прошлое вливается жизненная энергия. Заряженный жизнью с ее трансформированными смыслами образ прошлого приходит в какое-то движение, в результате чего становится возможным выталкивание его назад, за борт истории.

Погружение прошлого в небытие сопряжено с постоянными выпадами из его определённых темпоральных ритмов, отвернувшихся от его иерархизированных структур, моментов, из которых и собирается жизненная форма нового времени. В этом плане интересен образ главной героини Фатимат, «которая находится в когтях адатов». Именно в когтях адатов её образ приобретает форму жизни. В эту форму вкладывается личностная основа, которая привязывается к индивидуальному ядру, к духовному первоисточнику. Для освещения внутреннего душевного состояния героини, определяется ряд специфических явлений, из которых моделируется ее речевое поведение. Одним из этих явлений – плач.

Плач, который несет основной репрезентативный смысл речевого поведения героини, имеет идеологически определённую мотивационную основу. Но следует отметить, что идеологический смысл в него внесён до того, как он начал входить в жизненную драму Фатимат. Дело в том, что драма жизни героини разыгрывается не на линиях индивидуальных локализаций её жизненного пространства, а на линиях концентрации моральных конструктов, вернее, их идеальных, превращённых форм прошлого. Душевная жизнь героини зажата, как уже было отмечено, в когтях адатов. Она не знает, как освободиться от них. В этом плане большой интерес представляет монолог, раскрывающий психологическое состояние девушки: *Фатимат (кIвале, саддиз ацукьна, шеда): Харапла хьуй вун, дуьнья. Бубадиз веледдин язух татайла, а паталлай чарадаз гьични къвеч. Аквазвани, зун акваз-аквазвани, чпин гъилеривди цIа твазвайди. Вуч экв аквадайди я заз а еке хизан авай кIвале. Хупlни-хупl тир тухузвай гада жуван тай тиртIа, жуваз кIандайди тиртIа. Зи бахтунай стхани хьанач кIвале. Яраб, Аллагь, за-*

*лай бахтсуз кас на дуьньяда халкь авунатIа? Яраб вуна зун икьван бахтсуз ксарикай вучиз авунатIа?* («Фатимат (дома, сидя в одиночестве, плачет): Да будешь проклят ты, мир. Если отцу не жалко своего ребенка, то посторонний вообще не будет жалеть. Видите, как они своими руками, бросают меня в огонь. Что хорошего я увижу в той большой семье. Как было бы хорошо, если парень, за которого меня выдают замуж, был бы моим ровесником, моим возлюбленным. Как назло, и брата нет дома. Неужели, Аллах, создал ли ты человека, несчастливее меня? Почему Ты сделал меня одним из числа несчастных людей?») [5, с. 146].

Фатимат горюет, что брата нет рядом. Её брат Эльдер учится в городе. Вернувшись домой, Эльдер обращается к женотделу Рукижат как органу советской власти. Она спасает пятнадцатилетнюю девушку от насильственного замужества, уводит её из-под венца. Рукижат принимает решение отправить Фатимат с братом в город, на учёбу. Эльдер – это представитель новой жизни. Именно из новой жизни поступает надежда на спасение от оков прошлого.

Образные формы Фатимат и Эльдера консолидируют внутренние моменты души в определённой срединной линии – в линии соприкосновения двух жизненных стратегий. Через эту линию пускаются в движение деятельно-активные творческие силы авторского сознания, которые совершают ряд ментальных операций. Они выбивают из образных форм героев пережитые им моменты как жизненные стандарты старого мира. Это и становится условием их вхождения в новую жизнь. Старый мир для них закрывается. И Фатимат, и Элдер становятся носителями жизненных порядков нового мира, которые, однако, полностью игнорируют серьезную проблему, порожденную социокультурным противоречием двух эпох – старой и новой. Это есть проблема разрыва с близкими людьми, с родителями, с отчим домом. Рассматривая особенности развития аварского драматического творчества 30-х годов XX столетия, З.З. Гаджиева и М.Х. Гаджиахмедова отмечают, что темы пьес национальных авторов «являются детищем революционных преобразований. Проблема отцов и детей, расслоения семьи, обретшая в году революционной ломки крайнюю обостренность, основана на разных антагонистических идеологических позициях. Она вырастает в непримиримую классовую ненависть между самыми близкими, дорогими людьми. Это, в общем-то, национальная трактовка революционной темы расслоения семьи, отчуждения близких людей, оправданная в советском искусстве верностью революционному долгу, навязанная самой системой» [6, с. 151].

Таким образом, в конфигурациях новых символов развёртывается идеальная проекция советской действительности, начальные, базовые принципы организации которой были определены противопоставлением прошлого и настоящего. В смысловых доминантах господствующей идеологии определяется единая общая схема оппозиции «старый мир – новый мир», которая, включившись в жизненное пространство творческого сознания, выстраивает его ментальные основы. В уже охваченных сознательными потоками полюсах оппозиции «старый мир – новый мир» синтезируются образные формы, в которые через авторское сознание вливается жизненная энергия. Каждая образная форма, заряженная жизнью, сохраняет идентификационную позицию исходного полюса. Линии соприкосновения этих позиций фиксируют некие точки напряжений, освещающие конфликты социокультурных идентичностей двух времен – старого и нового. Пути решения этих конфликтов определяются не столько внутренними законами развития сценического действия, сколько единой основополагающей формой творческого начала советского искусства – идеологией государственного устройства. Поэтому суть отраженного в пьесе Г. Гаджибекова «Адетрин къармахра» («В когтях адатов») конфликтов внесена в их действия до того, как в них начали разыгрываться жизненные драмы действующих лиц.

Библиографический список

1. Зульфукарова М.И. *Дагестанская советская драматургия*. Махачкала, 1965.
2. Новрузбеков Э. *Лезгинский театр*. Махачкала: Редакционно-издательское предприятие Министерства информации и печати РД, 1994.
3. Мирзабеков А. *Дорога длиною больше века. Очерки о Лезгинском театре*. Дербент: Издательство ООО «Типография-М», 2020; Т.II. Ч. II, III.
4. Ахмедов Дж. *Гаджибек Гаджибеков – человек, ученый, писатель*: *Дагестан. Время. Судьбы.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2002.
5. *Гаджибеков Гаджибек. Творческое наследие*. Составитель и автор предисловия Г. Гашаров). Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2003.
6. Гаджиева З.З., Гаджиахмедова М.Х. *История аварской советской литературы (1920–1950 гг.)*. Махачкала: Издательство Института языка, литературы и искусства ДНЦ РАН (ИЯЛИ ДНЦ РАН), 2004.

References

1. Zul'fukarova M.I. *Dagestanskaya sovetskaya dramaturgiya*. Mahachkala, 1965.
2. Novruzbekov `E. *Lezginskij teatr*. Mahachkala: Redakcionno-izdatel'skoe predpriyatie Ministerstva informacii i pechati RD, 1994.
3. Mirzabekov A. *Doroga dlinoyu bol'she veka. Ocherki o Lezginskom teatre.* Derbent: Izdatel'stvo OOO «Tipografiya-M», 2020; T.II. Ch. II, III.
4. Ahmedov Dzh. *Gadzhibek Gadzhibekov – chelovek, uchenyj, pisatel'*: *Dagestan. Vremya. Sud'by.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2002.
5. *Gadzhibekov Gadzhibek. Tvorcheskoe nasledie*. Sostavitel' i avtor predisloviya G. Gasharov). Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2003.
6. Gadzhieva Z.Z., Gadzhiahmedova M.H. *Istoriya avarskoj sovetskoj literatury (1920-1950 gg.)*. Mahachkala: Izdatel'stvo Instituta yazyka, literatury i iskusstva DNC RAN (IYaLI DNC RAN), 2004.

*Статья поступила в редакцию 09.09.23*

УДК 81`42

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-326-328

***Ganeeva L.V.,*** *postgraduate, teaching assistant, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: ganeeva.lilya2016@yandex.ru*
***Fatkullina F.G.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian and Comparative Philology, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

**MEANS OF SPEECH INFLUENCE IN MODERN INTERNET COMMUNICATION (USING THE EXAMPLE OF THE VKONTAKTE SOCIAL NETWORK).** In the article the researchers study Internet communication in modern conditions of the information society. The work analyzes how words influence perception and consciousness of people. Today Internet connection should be considered as a non-standard form of communication involving communication with a remote partner or group using telecommunication systems. In this article verbal means of influence are analyzed at the lexico-semantic, morphological and syntactic level. The main nonverbal means of Internet communication include emoticons (emoticons), illustrations and animated images. The active growth of usage of social networks and forums allows studying the communication between network users so for as it differs from traditional forms of interaction. The VKontakte social network reveals the issues of interpersonal communication at the global level in detail and the study of speech behavior is relevant in linguistics. The authors consider the linguistic features of communication.

*Key words:* **speech influence, communication, Internet communication, social network, VKontakte, speech means, non-verbal means**

***Л.В. Ганеева,*** *аспирант, асс., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: ganeeva.lilya2016@yandex.ru*
***Ф.Г. Фаткуллина****, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

# СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»)

На сегодняшний день интернет-дискурс следует рассматривать как нестандартную форму общения, предполагающую коммуникацию с удаленным адресатом или категорий субъектов на базе телекоммуникационных технологий. В данной статье вербальные средства воздействия анализируются на лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. К основным невербальным средствам интернет-коммуникации относятся эмотиконы (смайлы), иллюстрации и анимационные изображения. Делается вывод о том, что активный рост использования социальных сетей и форумов позволяет

более детально изучать общение между пользователями сети, поскольку оно отличается от традиционной формы взаимодействия. Социальная сеть «ВКонтакте» позволяет глубже раскрыть вопросы межличностной коммуникации на глобальном уровне, поскольку исследование речевого поведения является актуальным в лингвистике.

*Ключевые слова:* **речевое воздействие, общение, интернет-коммуникация, социальная сеть, «ВКонтакте», речевые средства, невербальные средства**

В настоящее время социальная реальность все больше заполняется интернет-коммуникацией. Данный вид коммуникации, как и теория речевого воздействия, находится в центре внимания отечественных и зарубежных исследователей [1, с. 266]. На наш взгляд, интернет-коммуникация меняет свой облик постоянно, в зависимости от социокультурных условий, и поэтому дискурсивные процессы, происходящие в современном интернет-пространстве, нуждаются в уточнении и интерпретации, поскольку именно Интернет стал площадкой для общения, диалога, обмена информацией и дезинформацией, всего, что происходит в современном мире. Соответственно, именно интернет-пространство влияет на сознание большинства пользователей социальных сетей, воздействуя на его психо-эмоциональное состояние.

Отметим, что в интернет-коммуникации произошел переход от информативной функции к функции воздействия, которая на данный момент считается основной, и общение в пространстве Интернет многие исследователи рассматривают как нестандартную форму коммуникации.

Как отмечает исследователь Г.Г. Почепцов, такие термины «теории коммуникации, как «коммуникативное пространство» («информационное пространство»), «виртуальная коммуникация», «интернет-коммуникация», используются в случае двустороннего процесса – участия отправителя и получателя информации, обладающих активными коммуникативными ролями. Если под «коммуникативным пространством» понимается «информационное пространство», место реализации языка, то понятия «виртуальная коммуникация» и «интернет-коммуникация», как правило, являются синонимичными» [2, с. 352]. Под ними предполагается коммуникация с удаленным адресатом или несколькими субъектами с помощью персонального компьютера или телекоммуникационных технологий [3, с. 600].

В научной среде существует множество терминов для описываемого нами феномена. Речь идет, к примеру, о понятии «виртуальная коммуникация», который был введен в научный оборот О.В. Лутовиновой и Л.Ф. Компанцевой. Зачастую употребляется еще одно понятие – «интернет-коммуникация» (М.Г. Шилина, С.В. Бондаренко, И.Н. Розина), или «коммуникация в социальных сетях». В научных трудах по теории речевого общения можно встретить и другие термины: «интернет-дискурс», «электронная коммуникация», «электронный дискурс», «компьютерный дискурс» [4, с. 91]. В данной статье нами используется термин «интернет-коммуникация».

Поскольку интернет-общение в последние годы относится к неотъемлемому сегменту жизнедеятельности современного человека, считаем, что очень актуальным и перспективным является исследование аспектов межличностной коммуникации и взаимодействия субъектов виртуального пространства, а также особенностей самостоятельной презентации личности в рамках виртуальной коммуникации и специфики образования виртуальных групп.

Цель настоящей статьи – рассмотрение вербальных и невербальных средств воздействия в современной интернет-коммуникации на примере популярной социальной сети «ВКонтакте».

Для реализации намеченной цели требуется реализовать несколько задач. Среди них:

1) охарактеризовать основные понятия теории коммуникации;

2) рассмотреть особенности вербальных и невербальных средств воздействия, употребляющихся в социальных сетях;

3) проанализировать основные средства речевой манипуляции (воздействия) в текстах публикаций социальной сети «ВКонтакте».

Научная новизна и значимость исследования заключается в анализе средств речевого воздействия в зависимости от социокультурных реалий современности и специфики социальной сети «ВКонтакте».

Теоретическую значимость мы видим в определенном вкладе статьи в изучение теории массовой коммуникации, в частности интернет-дискурса.

Практическая ценность предопределена возможностью использования материалов для преподавания дисциплин по теории коммуникации.

По мнению большинства исследователей, интернет-коммуникация характеризуется полифоничностью, интерактивностью, замещенной спецификой коммуникации, другими многочисленными нюансами [5]. Следует отметить, что для интернет-коммуникации немаловажными являются удобство и быстрота общения, а роль компенсаторных механизмов выполняют особые графические символы – «смайлики». Таким образом, с совершенствованием интернет-общения первоочередное значение приобретает тенденция рационального расходования речевых средств.

С точки зрения И.А. Стернина, термин «речевое воздействие» представляет собой влияние личности на другого субъекта или категорию субъектов посредством речевых средств. Этот процесс дополняется невербальными средствами реализации поставленной продуцентом речи цели [6, с. 178].

В пределах данной статьи анализ материала на примере социальной сети «ВКонтакте» будет осуществляться по классификации Е.В. Омельченко, выделяющей средства и приемы воздействия по типу структурных уровней языка. Эксперт в этом аспекте идентифицировала несколько сегментов. Среди них:

1) лексико-семантический (слова-символы, синонимия и др.);

2) синтаксический (риторические вопросы и восклицания и т. д.);

3) уровень образных языковых средств (метафоризация, оксюморон, парадокс и др.) [7, с. 222].

Средства и приемы воздействия могут быть вербальными (языковыми, словесными) и невербальными (эмотиконы, иллюстрации, анимированные изображения) и оказывать значительное влияние на адресата в процессе коммуникации. Особенно ярко они представлены в интернет-рекламе.

Пожалуй, наиболее популярной в социальных сетях считается сообщество «ВКонтакте», которое первоначально объединяло учащихся и студентов, теперь стало «современным, быстрым и эстетичным способом общения в сети» [8], особенно среди русскоязычных пользователей. Общение пользователей здесь происходит в режиме реального времени (онлайн), они переписываются, отправляют аудио- и видеозаписи, играют в браузерные игры и т. п. В данном информационном ресурсе пользователи объединяются по интересам, соответственно тексты ресурса имеют разную тематическую целенаправленность: воспитательную, музыкальную, образовательную, кулинарную и т. п.

Приведем некоторые примеры вербальных средств воздействия на адресата.

*1) Самые вкусные кефирные лепёшки с сыром и зеленью! Съедается в один миг!!!* (сообщество «Вкусный формат. Кулинария. Хозяйкины хитрости»);

*2) Такого разнообразия супов и других блюд я еще не видела! Теперь удивляю мужа новыми обедами каждый день* (сообщество «Ай да шеф-повар»).

Данные тексты относятся к тематической группе «еда», которая является базовой потребностью любого человека. Если первый текст на лексико-семантическом уровне характеризуется всеобщим обращением, то второй позволяет сузить круг пользователей: замужние женщины – работающие и домохозяйки («удивляю мужа»). К ключевым словам, которые раскрывают лексему «еда», можно отнести следующие: «вкусные лепешки», «съедаются», «супы», «блюда», «обеды». На синтаксическом уровне предложения являются простыми, восклицательными, что привлекает особое внимание читателя. Тройной восклицательный знак во втором примере создает графический усилительный эффект.

Другой отрывок из текста «*Регистрируйся на сайте, совершай покупки и получай кэшбэк от 30%!*» (из сообщества «ВМагазине.ру – интернет-магазин») показывает употребление глаголов в повелительном наклонении 2-го лица единственного числа (*регистрируйся, совершай, получай*), тем самым выражая побуждение к действию и создавая естественную речевую коммуникацию. В указанном контексте основными средствами воздействия на адресата являются грамматические категории глагола, т. е. использован морфологический уровень анализируемого текста.

Нижеследующий пример указывает на целевую аудиторию (молодые женщины, девушки) и создает эффект доверительной коммуникации (делюсь): «*Девчонки, делюсь промокодом модной одежды и обуви!*». На синтаксическом уровне это предложение является простым, в повелительном наклонении, с использованием обращения (девчонки).

К основным невербальным средствам воздействия в интернет-коммуникации следует отнести использование в текстах *эмотиконов,* выражающих эмоциональное отношение к адресату [9]. Например, в нижеследующем тексте сообщества «Английский для детей. My English Baby» присутствуют эмотиконы после каждого предложения:

«*РЕБЁНОК СМЕШИВАЕТ ЯЗЫКИ. КАК ИЗБЕЖАТЬ ПУТАНИЦЫ?* □ (эмотикон указания пальцем, «обрати внимание ниже»). (Графика сохранена). □

*Вы начали занятия английским* (эмотикон «флаг Великобритании=»).

*Все шло отлично, пока вы не услышали, как ребёнок стал смешивать два языка в своей речи* □ (эмотикон «о боже»).

*Спасите, помогите! У ребёнка «каша в голове»!* □ (эмотикон отчаяния, слезы)

*НЕ НУЖНО ПАНИКОВАТЬ!* □ (эмотикон дружелюбия).

Далее в тексте описываются способы помощи ребенку и даются рекомендации для родителей. После каждого предложения присутствует эмотикон, эмоционально выражающий и доносящий основную мысль [10].

Следует отметить, что в тексте особо значимые предложения графически выражаются иным шрифтом или прописными буквами (РЕБЁНОК СМЕШИВАЕТ ЯЗЫКИ. КАК ИЗБЕЖАТЬ ПУТАНИЦЫ? НЕ НУЖНО ПАНИКОВАТЬ!). Такой невербальный прием воздействия не только выделяет адресатов (родителей), но и доносит до них основную тему текста посредством пошаговой инструкции.

Таким образом, популярность социальных сетей становится причиной подробного изучения исследователями интернет-коммуникации в целом. В данной статье были рассмотрены основные речевые и неречевые средства воздействия интернет-текстов на примере «ВКонтакте».

На основе анализа текстов различных тематических сообществ (групп) социальной сети «ВКонтакте» мы пришли к следующим умозаключениям:

1) исследование интернет-коммуникации предполагает приращение новых знаний о семиотической природе интернет-жанров и возможности продуцирования смыслов через интеракцию вербального и визуального рядов;

2) интернет-коммуникация на сегодняшний день выполняет значимую и эффективную коммуникативную функцию воздействия;

3) вербальные средства воздействия на читателя исследуются на лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях, а также на уровне образных языковых средств;

4) невербальные средства воздействия оказывают эмоциональное влияние на адресата в процессе коммуникации и создают эффект доверия.

Таким образом, интернет-коммуникация в настоящее время является востребованной информационной площадкой для более эффективного построения коммуникативных отношений.

Библиографический список


1. Асмус Н.Г. *Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2005
2. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*: монография. Москва: Центр, 1998.
3. Психология общения. *Энциклопедический словарь*. Москва, 2011.
4. Селютин А.А. *Введение в интернет-коммуникацию*: учебное пособие. Челябинск: Энциклопедия, 2012.
5. Аникина Т.В. Имя собственное в интернет-коммуникации. *Известия Уральского государственного университета.* 2010; № 2: 71–76.
6. Стернин И.А. *Основы речевого воздействия:* учебное издание. Воронеж: Истоки, 2012.
7. Омельченко Е.В. *Фасцинативная коммуникативная стратегия в различных типах дискурса:* монография. Челябинск, 2013.
8. *vk.com/about О компании. ВКонтакте.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
9. Fatkullina F.G., Suleimanova A.K., Sayakhova D.K. Leadership phenomenon in the youth environment. *Leadership for the Future Sustainable Development of Business and Education.* Гейдельберг: Издательство: Springer-Verlag GmbH, 2017: 19–28.
10. Khairullina R.H., Fatkullina F.G. New phraseology in internet discourse. *The Discoursal Use of Phraseological Units.* Cambridge Scholars Publishing, 2021.


References


1. Asmus N.G. *Lingvisticheskie osobennosti virtual'nogo kommunikativnogo prostranstva*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2005
2. Pochepcov G.G. *Teoriya kommunikacii*: monografiya. Moskva: Centr, 1998.
3. Psihologiya obscheniya. *`Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2011.
4. Selyutin A.A. *Vvedenie v internet-kommunikaciyu*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: `Enciklopediya, 2012.
5. Anikina T.V. Imya sobstvennoe v internet-kommunikacii. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010; № 2: 71-76.
6. Sternin I.A. *Osnovy rechevogo vozdejstviya:* uchebnoe izdanie. Voronezh: Istoki, 2012.
7. Omel'chenko E.V. *Fascinativnaya kommunikativnaya strategiya v razlichnyh tipah diskursa:* monografiya. Chelyabinsk, 2013.
8. *vk.com/about O kompanii. VKontakte.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
9. Fatkullina F.G., Suleimanova A.K., Sayakhova D.K. Leadership phenomenon in the youth environment. *Leadership for the Future Sustainable Development of Business and Education.* Gejdel'berg: Izdatel'stvo: Springer-Verlag GmbH, 2017: 19-28.
10. Khairullina R.H., Fatkullina F.G. New phraseology in internet discourse. *The Discoursal Use of Phraseological Units.* Cambridge Scholars Publishing, 2021.


*Статья поступила в редакцию 11.09.23*

УДК 811.111-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-328-330

***Malinovskaia T.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*
***Dyachenko I.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Institute of Humanities, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: dyachenko.irinka@bk.ru*

**ENGLISH SOCIAL-POLITICAL SINGLE-COMPONENT TERMS: STRUCTURAL FEATURES, WORD-FORMATION METHODS AND MODELS (BASED ON THE ENGLISH-RUSSIAN DICTIONARY OF TERMS TO THE EUROPEAN CONVENTION ON HUMAN RIGHTS).** The article presents results of an analysis of structural and word-formation characteristics of one-component English-language socio-political terminological units based on the English-Russian dictionary of terms to the European Convention on Human Rights. The following main structure-forming characteristics of single-component terms of a socio-political nature were identified, described and analyzed: morphological and word-formation structure, as well as word-formation methods and models used for term formation. The studied terminological words under study are interpreted as the lexicon of the language for special means. A language for special tools is a kind of language system that serves a specific field of human activity. The study confirmed the priority of morphological methods of term formation (affixation in particular) and word-formation models used to create nouns, which prevail in the set of terms being the subject of study that corresponds to the trend of productivity of these methods and models of term formation both in the language for special purposes and in the modern English literary language.

*Key words:* **language for special tools, socio-political terminology, single-component term, term formation, word-formation methods, word-formation models**

***Т.Н. Малиновская**, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru*
***И.Н. Дьяченко**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: dyachenko.irinka@bk.ru*

# ОДНОКОМПОНЕНТНЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ: СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ, СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБЫ И МОДЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-РУССКОГО СЛОВАРЯ ТЕРМИНОВ К ЕВРОПЕЙСКОЙ КОНВЕНЦИИ ПО ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА)

В статье представлены результаты анализа структурных и словообразовательных характеристик однокомпонентных англоязычных общественно-политических терминологических единиц на материале англо-русского словаря терминов к Европейской конвенции по правам человека. Были выявлены, описаны и проанализированы следующие основные структурообразующие характеристики однокомпонентных терминов общественно-политического характера: морфологическая и словообразовательная структура, а также словообразовательные способы и модели, используемые для терминообразования. Изучаемые терминологические единицы трактуются как лексикон языка для специальных средств. Язык для специальных целей представляет собой разновидность языковой системы, обслуживающую определенную сферу деятельности. Исследование подтвердило приоритет морфологических способов терминообразования (в частности аффиксации) и словообразовательных моделей, используемых для создания имен существительных, преобладающих в исследуемой совокупности терминов, что соответствует тенденции продуктивности указанных способов и моделей терминообразования как в языке для специальных целей, так и в современном английском литературном языке.

*Ключевые слова:* **язык для специальных средств, общественно-политическая терминология, однокомпонентный термин, терминообразование, словообразовательные способы, словообразовательные модели**

Статья посвящена описанию структурных и словообразовательных особенностей однокомпонентных англоязычных общественно-политических терминологических единиц на материале англо-русского словаря терминов к Европейской конвенции по правам человека. Объектом исследования являются однокомпонентные англоязычные общественно-политические термины. Предметом исследования выступают структурные и словообразовательные особенности однокомпонентных англоязычных общественно-политических терминологических единиц. Материалом исследования в данном случае послужили однокомпонентные англоязычные терминологические единицы англо-русского словаря терминов к Европейской конвенции по правам человека. Всего было проанализировано 113 лексических единиц, отобранных методом сплошной выборки.

Цель работы – выявить основные структурные и словообразовательные особенности однокомпонентных англоязычных общественно-политических терминологических единиц на материале англо-русского словаря терминов к Европейской конвенции по правам человека.

Задачи исследования – выявить основные структурные особенности, проанализировать морфологическую структуру и установить наиболее продуктивные словообразовательные способы и модели однокомпонентных англоязычных общественно-политических терминологических единиц на материале англо-русского словаря терминов к Европейской конвенции по правам человека.

Актуальность состоит в необходимости дополнения сведений о составе современной англоязычной общественно-политической терминологии в сфере международной дипломатии, существующих закономерностей и направлений ее развития в целях повышения эффективности взаимодействия международных политических организаций и объединений в силу международного характера английского языка.

Научная новизна представлена в обращении к исследованию сравнительно нового материала (терминологических единиц Европейской конвенции по правам человека) в контексте структурного подхода в аспекте изучения языка для специальных целей.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования (обнаруженные особенности) призваны содействовать выявлению и описанию современных тенденций развития лексического состава английского языка в сфере общественно-политической терминологии.

Практическая ценность состоит в целесообразности учета найденных в результате проведенного исследования особенностей структуры, изучении механизмов образования и функционирования современной общественно-политической англоязычной лексики в ходе устного и письменного перевода, а также при составлении глоссариев и словарей соответствующей направленности.

Методы исследования: аналитический, систематизации и обобщения, сплошной выборки, количественного анализа, сравнительного анализа, интерпретативный.

Одной из актуальных задач современного общества является выбор эффективных средств общения в каждой из сфер человеческой жизнедеятельности: производственной, научно-технической, культурной, бытовой и др. Возникновение новых явлений, организаций, устройств и т. п. диктует потребность в создании соответствующих единиц номинации для наиболее эффективной и адекватной передачи соответствующей информации, что, в свою очередь, невозможно без понимания механизмов устройства и функционирования терминологической системы определенной сферы.

Состояние современного общества характеризуется активным функционированием и развитием так называемых языков для специальных целей, т. е. языковых подсистем, обслуживающих различные функциональные сферы речевой деятельности [1]. А.В. Суперанская полагает, что «специальная лексика – это принадлежность отдельных подъязыков. Каждый подъязык обслуживает одну (свою) сферу человеческой деятельности» [2, с. 67]. И.С. Кудашев определяет язык для специальных целей как «совокупность естественных или естественно-искусственных языковых средств, использующуюся в какой-либо области знаний и/или деятельности главным образом для передачи предметной информации и отражающую понятийный аппарат, не являющийся достоянием большинства носителей данного национального языка» [3, с. 74]. Терминосистема определенной сферы деятельности, таким образом, может быть классифицирована как лексическая составляющая подобного языка для специальных целей. Одной из задач лингвистики на современном этапе ее развития является детальное изучение и максимально подробная классификация терминологии соответствующей сферы деятельности в рамках того или иного языка для специальных целей.

Термин представляет собой «слово или словосочетание специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [4]. В.В. Виноградов писал, что «история терминологии – это повесть о закономерностях развития знаний о природе и обществе» [5]. В контексте проведенного исследования изучаются англоязычные термины, используемые Европейской конвенцией по правам человека, являющиеся частью общественно-политической терминологии. Общественно-политическая терминология, в свою очередь, «является совокупностью лексических единиц, обозначающих понятия и реалии общественно-политической жизни, часто в них репрезентируются особенности социального устройства, присущие разным общественно-экономическим формациям, поэтому они представляются культурно и идеологически значимыми и могут неодинаково оцениваться представителями различных обществ/идеологий» [6].

В составе анализируемой совокупности были выявлены однокомпонентные и многокомпонентные термины. Однокомпонентный термин представляет собой лексическую единицу, состоящую из одного слова, многокомпонентный – из словосочетания, включающего в себя два и более слов. Многокомпонентные термины исследуемого материала будут изучены и описаны в рамках другой работы. В общем массиве (657 единиц) проанализированной лексики было выявлено 113 однокомпонентных терминов, что составляет 17%. В корпусе однокомпонентных терминов выделяют простые и сложные. Простые представляют собой лексические единицы, состоящие из одной лексемы, сложные – состоящие из не менее двух корневых морфем. В проанализированной выборке было выявлено 111 простых лексических единиц (*abduction, claim, defamation*) и 2 сложных (*case-law, ombudsman*), что свидетельствует о значительном преобладании простых терминов. Простые однокомпонентные термины, в свою очередь, подразделяются на корневые и аффиксальные: в структуру корневых терминов входит только корень, в структуру аффиксальных помимо корня – аффиксы. Было выявлено 46 корневых (*aim, case, media*) и 68 аффиксальных терминов (*apprehension, arbitrariness, lawyer*), подтвердив тем самым незначительное преобладание аффиксации над безаффиксальным способом терминообразования.

Следует отметить существование различных мнений о количестве и градации способов словообразования в английском языке в целом и различных терминосистем в частности. В рамках данного исследования будем придерживаться позиции, в соответствии с которой для пополнения и развития терминосистемы используются следующие основные способы словообразования: морфологический (аффиксация, обратное словообразование, сокращение, словосложение и конверсия) и неморфологический (лексико-семантический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический, заимствование). В современном английском литературном языке наиболее продуктивными способами словообразования признаны аффиксация, словосложение, сокращение и конверсия [7, с. 68]. Проведенное исследование отчасти подтвердило данное положение.

В составе аффиксальных единиц установлено 57 лексем, образованных суффиксальным способом (*prisoner, publicity, refugee*), 2 лексемы, образованные префиксальным способом (*outweigh, retroactivity*), и 9 лексем, образованных префиксально-суффиксальным способом (*inadmissibility, non-exhaustion, unlawfulness*). В выборке представлены следующие суффиксы: -tion (*composition*), -ation (*reservations*), -ion (*coercion*), -sion (*decision*), -ility (*imputability*), -ality (*confidentiality*), -ry (*regisrtry*), -ing (*reasoning*), -ty (*property*), -ment (*harassment*), -ance (*observance*), -ence (*residence*), -ant (*applicant*), -er (*lawyer*), -ly (*promptly*), -ive (*extensive*), -al (*refusal*), -ative (*representative*), -ure (*torture*), -ee (*refugee*), -ness (*unlawfulness*). Наиболее продуктивными суффиксами в проанализированной совокупности являются суффиксы -tion, -ation, -ion, -sion: с их помощью образовано 24 лексические единицы анализируемой выборки (21%). К наименее продуктивным суффиксам в рамках указанной подборки следует отнести суффиксы -y, -ty, -ee, -ative, -ness: они входят в состав 5 лексических единиц (4%).

Среди выявленных в выборке префиксов представлены следующие: in- (*inadmissibility*), non- (*non-enforcement*), re- (*retrial*), retro- (*retroactivity*), un- (*unlawfulness*). Примечательно, что собственно префиксальный способ образования представлен в анализируемой совокупности терминологических единиц на материале всего 2 терминов, в то время как 9 лексем образованы префиксально-суффиксальным способом.

В проанализированной выборке однокомпонентных терминов были выявлены следующие словообразовательные модели (от наиболее продуктивной к наименее): V + suffix > N (39 лексических единиц), N + suffix > N (10 лексических единиц), Adj + suffix > N (7 лексических единиц), Adj + suffix > Adv (2 лексические единицы), N + suffix > Adj (1 лексическая единица). Наиболее продуктивными словообразовательными моделями, таким образом, являются модели, образующие имена существительные, что соответствует магистральной тенденции в терминообразовании – предпочтительном выборе имени существительного вследствие его качества номинативности.

Частеречная категоризация исследованных терминов представлена следующим образом: 96 имен существительных (*allowance, extradition, jurisprudence*), 4 имени прилагательных (*biased, compulsory, extensive*), 10 глаголов (*allocate, expel, originate*), 2 наречия (*promptly, unanimously*). Выявлена 1 лексическая единица, представляющая собой разные части речи (имя существительное и имя прилагательное) в зависимости от обозначаемого понятия, представленного словом *public*. Проведенный анализ подтвердил общепризнанный факт принадлежности большинства терминов к категории имен существительных.

Таким образом, в результате проведенного исследования была дана характеристика структурных (морфологических и словообразовательных) особенностей однокомпонентных англоязычных терминов, составляющих терминологический минимум Европейской конвенции по правам человека; установлены основные способы и модели терминообразования на заявленном материале, при этом полученные данные о продуктивности аффиксального способа словообразования коррелируют с данными о продуктивности упомянутых способов и моделей в современном английском литературном языке, что позволяет констатировать факт решения поставленной цели и поэтапного выполнения заявленных задач работы.

Теоретическая значимость заключается в подтверждении факта продуктивности морфологических способов и моделей словообразования, отмеченных в современном английском литературном языке, в сфере общественно-политической терминологии языка для специальных целей.

Установленные закономерности образования и функционирования однокомпонентных англоязычных терминов применимы при разработке словообразовательных словарей, одно- и двуязычных глоссариев, а также специализированных терминологических словарей, что составляет практическую значимость исследования.

К перспективам исследования можно отнести дальнейшее изучение специфики образования и функционирования однокомпонентных англоязычных общественно-политических терминов, в том числе и в сравнительно-сопоставительном аспекте (например, в сопоставлении с соответствующими русскоязычными терминологическими единицами), с целью выявления наиболее адекватных способов перевода указанной категории лексики, что в перспективе призвано содействовать поиску консенсуса в решении значимых общественно-политических проблем на международной арене.

Библиографический список


1. Будагов Р.А. *Литературные языки и языковые стили*. Москва: Высшая школа, 1967.
2. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология: Вопросы теории.* Москва: ЛИБРОКОМ, 2012.
3. Кудашев И.С. *Проектирование переводческих словарей специальной лексики.* Helsinki: Helsinki University Translation Studies, 2007.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm
5. Виноградов В.В. Вступительное слово. *Вопросы терминологии:* материалы Всесоюзного терминологического совещания. Москва: АН СССР, 1961.
6. Маник С.А. Общественно-политическая терминология английского языка в XXI веке (на материале медийных англоязычных текстов). *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Германистика: Перспективы развития.* Серия: Языкознание и литературоведение. Москва: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015; № 20 (731): 445–453.
7. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.


References


1. Budagov R.A. *Literaturnye yazyki i yazykovye stili.* Moskva: Vysshaya shkola, 1967.
2. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya: Voprosy teorii.* Moskva: LIBROKOM, 2012.
3. Kudashev I.S. *Proektirovanie perevodcheskih slovarej special'noj leksiki.* Helsinki: Helsinki University Translation Studies, 2007.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm
5. Vinogradov V.V. Vstupitel'noe slovo. *Voprosy terminologii:* materialy Vsesoyuznogo terminologicheskogo soveschaniya. Moskva: AN SSSR, 1961.
6. Manik S.A. Obschestvenno-politicheskaya terminologiya anglijskogo yazyka v XXI veke (na materiale medijnyh angloyazychnyh tekstov). *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki. Germanistika: Perspektivy razvitiya.* Seriya: Yazykoznanie i literaturovedenie. Moskva: FGBOU VPO MGLU, 2015; № 20 (731): 445-453.
7. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1956.


*Статья поступила в редакцию 25.09.23*

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-330-332

***Menshchikova G.A.,*** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: alnic2901@rambler.ru*

**FEATURES OF THE MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF EVIDENTIALITY IN ENGLISH POLITICAL DISCOURSE.** The article is devoted to the study of the specific features that characterize the means of expressing the category of evidentiality in the English-language anti-Russian political discourse. The article considers the issues related to the understanding of the category of evidentiality and also to the creation of the evidential structures classification. The authentic material is presented, on the basis of which different linguistic structures that represent the examples of evidentiality in the English-speaking anti-Russian political discourse are analyzed. The classification given in this paper illustrates the means of expressing evidentiality in accordance with the frequency they appear in the analyzed content, in addition the features of evidential structures are also indicated. It is determined that the examples given prove the fact that a large number of evidential structures possess the signs of subjective judgment. It is determined that the use of certain means of expression evidentiality is aimed at achieving pragmatic goals – persuasion, manipulation, information, etc.

*Key words:* **language, evidentiality, political discourse, pragmalinguistics**

***Г.А. Менщикова,*** *канд. филос. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: alnic2901@rambler.ru*

# ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению специфических свойств, характерных для средств выражения категории эвиденциальности в англоязычном антироссийском политическом дискурсе. В статье рассматриваются вопросы, связанные с пониманием категории эвиденциальности и классификации средств ее выражения. На основе представленного аутентичного материала в работе проведен анализ языковых структур, представляющих собой примеры эвиденциальности в англоязычном антироссийском политическом дискурсе. Дана классификация, иллюстрирующая средства выражения эвиденциальности в соответствии с частотой их употребления в анализируемых конструкциях, а также обозначены их особенности. Приведенные примеры доказывают, что большое количество эвиденциальных структур носят характер субъективного суждения. Определено, что использование тех или иных средств выражения данной категории направлено на достижение прагматических целей – убеждение, манипуляцию, информирование и др.

*Ключевые слова:* **язык, эвиденциальность, политический дискурс, прагмалингвистика**

Выбор темы данной статьи определен научным интересом в области прагмалингвистики и теории дискурса, а именно – англоязычного антироссийского дискурса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучить прагматическую составляющую средств выражения категории эвиденциальности в англоязычном антироссийском политическом дискурсе, который особенно важен для понимания в условиях современной геополитической ситуации.

Цель работы заключается в намерении понять специфику свойств, присущих средствам выражения категории эвиденциальности в англоязычном антироссийском политическом дискурсе. Объектом исследования являются англоязычные высказывания политических деятелей, содержание которых носит антироссийский характер. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: изучить теоретико-методологическую базу для понимания категории эвиденциальности, выявить средства выражения категории эвиденциальности в англоязычном антироссийском политическом дискурсе, определить их частотность и специфику в контексте указанной темы.

Научная новизна работы заключается в изучении средств категории эвиденциальности в контексте англоязычного антироссийского политического дискурса.

Практическую ценность представляет языковой материал, выбранный из выступлений американских и европейских политических деятелей. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы на практических занятиях по английскому языку или для проведения научных исследований.

Теоретической базой статьи являются научные взгляды, концепции и классификации средств выражения категории эвиденциальности, предложенные как отечественными лингвистами (Н.А. Козинцевой, В.С. Храковским, В.А. Плунгяном), так и зарубежными (А. Айхенвальд, Л. Йохансоном).

Общенаучные методы, такие как наблюдение, описание, обобщение с элементами дискурсивного, контекстуального и контент-анализа текстов, являются методологической базой работы. Аутентичный англоязычный материал выступил основой практического исследования. Сбор материала проведен на основе метода сплошной выборки. С помощью описательного метода отобранный материал удалось систематизировать и обобщить. Достичь цели и решить поставленные задачи получилось на основе результатов, полученных отечественными и зарубежными учеными.

Эвиденциальность как категория, называющая в языке источник сведения говорящего, имеет относительно недолгий период изучения. Естественная

потребность человека в коммуникации и необходимость указания источника информации обусловило универсальный характер данной категории и её существование во всех языках.

Очевидно, что большинство исследователей соглашаются с существованием двух основных видов эвиденциальных систем – непрямой засвидетельствованностью (indirectivity), где типы источников не уточняются, и собственно эвиденциальностью (evidentiality), где типы источников дифференцируются [1, с. 63].

Категория эвиденциальности чаще грамматикализована, но может выражаться и лексико-семантическими средствами (наречиями, отдельными словами или целыми предложениями). Данная категория используется говорящим для достижения собственных целей, следовательно, её изучение должно идти в рамках функционального и прагматического аспектов.

Основываясь на существующих дефинициях эвиденциальности (Ф. Боас, Р.О. Якобсон, У. Чейф), можно сделать вывод, что данная категория подразумевает наличие источника (известного или нет), его определенное маркирование и выражение в языке. В определении эвиденциальности, предложенном М.Ю. Григоренко, имеется семантика слов «очевидность, доказательность», что помогает реализовать задачи, поставленные в статье. Эвиденциальность определяется как «структурная область значений и реализуемых на их базе смыслов, представляющих собой указание на источник сведений говорящего» [2, с. 15]. В отношении источников информации Р.О. Якобсон утверждает, что «говорящий сообщает о событии, основываясь на сообщении какого-либо другого лица (цитативные, т. е. от кого-то полученные сведения), на снах (сведения, полученные путём откровения), на догадках (предположительные сведения) или на собственном прошлом опыте (сведения, извлекаемые из памяти)» [3, с. 101].

Факт того, что в выражении категории эвиденциальности целью говорящего является определенное коммуникативное воздействие, определяет эвиденциальность как коммуникативную категорию. Это утверждение актуально при рассмотрении эвиденциальности в политическом дискурсе, где коммуникативная цель и прагматизм определяют выбор средств речевого общения.

В контексте данной статьи политический дискурс понимается как совокупность «последовательных высказываний, связанных между собой идеологическим контекстом, а также намерением участников коммуникативной ситуации не только передать информацию, но и оказать определенное влияние на участников коммуникативной ситуации» [4, с. 69]. Всё, что говорится в рамках политического дискурса, сводится не просто к передаче информации, но и имеет прагматические основания.

Результаты данной работы были получены в процессе анализа языковых конструкций, содержащих антироссийские высказывания. Проведенное исследование позволило создать классификацию средств выражения категории эвиденциальности в англоязычном политическом дискурсе. В основе классификации лежат принципы частности и прагматизма. Было изучено более 350 языковых конструкций, взятых из выступлений американских и европейских политических деятелей. Анализ структур позволил обнаружить особенности средств выражения эвиденциальности и создать классификацию «прямых и косвенных эвиденциалов» [5, с. 316], основанную на принципе частотности.

Результатом анализа речи англоязычных политических деятелей является классификация, в которой средства выражения категории эвиденциальности представлены в порядке убывания от более частотных к менее частотным.

В первой группе (33% от общего количества примеров) оказались средства, выраженные прямыми эвиденциалами – глаголами, констатирующими факты, свидетелями которых является сам говорящий или его собеседник: … together ***we have made sure*** that Russia is paying the price for its abuses [6]. – … вместе мы убедились, что Россия расплачивается за свои издевательства. ***You know***, it was [….] just weeks after Vladimir Putin had unleashed his murderous assault on Ukraine. – Вы знаете, это было [….] всего через несколько недель после того, как Владимир Путин развязал свое смертоносное нападение на Украину. ***You know***, this has been an extraordinary year. Extraordinary brutality from Russian forces and mercenaries. – Вы знаете, это был экстраординарный год. Необычайная жестокость со стороны российских войск и наемников. ***He thought*** he'd get the ~~Findalization~~ [Finlandization] of NATO. ***He thought*** NATO would fracture and divide. ***He thought*** he could weaponize energy to crack your [6]. – Он думал, что добьется финдализации [финляндизации] НАТО. Он думал, что НАТО расколется и разделится. Он думал, что сможет использовать энергию в качестве оружия, чтобы сломить вашу решимость. … and ***I can report***: Kyiv stands strong! Kyiv stands proud. It stands tall. And most important, it stands free [6]. – … и я могу доложить: Киев стоит крепко! Киев стоит гордо. Он стоит высоко. И самое главное, он стоит свободным.

Очевидно, что использование прямых эвиденциалов – это манипуляция сознанием общества, т. к. они убеждают аудиторию в том, что объективные доказательства им не нужны, они и сами «всё знают».

В следующей группе (25%) представлены примеры с вводными конструкциями, безличными оборотами, смыслом которых является ссылка на «авторитетные» источники информации (*according to, in my opinion, as everybody knows, in truth, I think/guess/suppose, it is assumed, its known , it seems)*: … the world, ***in my view***, is at an — at an inflection point [6]. – … на мой взгляд, находится в точке перелома. As a result, Russia's fertilizer revenue soared in 2022, ***according to*** UN data [6]**. –** В результате, согласно данным ООН, доходы России от производства удобрений резко возросли в 2022 году. As the United Nations Food and Agriculture Organization ***reported***, the Kremlin's war against Ukraine disrupted agricultural production and trade in the Black Sea region [7]. – Как сообщила Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций, война Кремля против Украины нарушила сельскохозяйственное производство и торговлю в Черноморском регионе. As the **Global Engagement Center** previously ***detailed*** in its May 2023 bulletin, the Kremlin has repeatedly weaponized global food security and propagated falsehoods. – Центр глобального взаимодействия подробно описывал в своем бюллетене за май 2023 года, что Кремль неоднократно превращал глобальную продовольственную безопасность в оружие и распространял ложь. ***In truth***, Russia is the sole aggressor … – По правде говоря, Россия является единственным агрессором … ***The truth*** is the United States have not imposed sanctions on Russia. – Правда в том, что Соединенные Штаты не вводили санкций против России. ***In fact***, Russia restricted itself [6]. – На самом деле Россия ограничила себя.

Следующая группа (17%) представлена конструкциями, в которых упоминаются названия официальных структур для усиления значения важности и авторитетности источника: ***Russian officials and state-funded media regularly recycled*** false claims that U.S. and EU sanctions on Russia closed off all avenues [7]… – Российские официальные лица и финансируемые государством СМИ регулярно распространяли ложные утверждения о том, что санкции США и ЕС в отношении России перекрыли все пути. ***Pro-Kremlin Telegram channel Readovka also speculated*** that the marine drones could have been deployed from the Turkish vessel Samsun [7]. – Прокремлевский Telegram-канал Readovka также предположил, что морские беспилотники могли быть запущены с турецкого судна Samsun. The ***Kremlin falsely tries*** to portray Russia as a victim of sanctions [6]…. – Кремль ложно пытается изобразить Россию жертвой санкций … ***According to Ukrainian officials***, an August 2, 2023, attack on the port of Izmail on the Danube River damaged 40.000 tons of grain [7]. – По данным украинских официальных лиц, в результате нападения на порт Измаил на реке Дунай 2 августа 2023 года было повреждено 40 000 тонн зерна. ***The Ministry of Foreign Affairs of Ukraine reported*** that Moscow hit 26 port facilities… [7]. Министерство иностранных дел Украины сообщило, что Москва нанесла удары по 26 портовым объектам …

Следующая группа (14%) представлена сложноподчиненными предложениями с глаголами *say, mention, claim, think, guess*, смысл которых кроется в стремлении говорящего убедить аудиторию в истинности своих слов: ***Moscow falsely claims*** that low-income countries did not benefit from BSGI [7]. – Москва ложно утверждает, что страны с низким уровнем дохода не выиграли от BSGI. ***Someone out there thinks*** they can make money from it. Someone over there in Moscow is hoping that they can make money on this [7]. – Кто-то там думает, что может заработать на этом деньги. Кто-то там, в Москве, надеется, что сможет заработать на этом деньги. В отличие от первой группы, в третьей и четвертой выражена «непрямая засвидетельствованность» [8, с. 138], т. е. говорящий слышал, но не был очевидцем событий.

В конструкциях с модальным глаголом с инфинитивом (11%) прослеживается оттенок уверенности (с глаголом *must*), возможности (*can, could*), но в то же время выражается и сомнение: But there ***should be*** no doubt: Our support for Ukraine will not waver, NATO will not be divided [6]. – Но не должно быть никаких сомнений: наша поддержка Украины не ослабнет, НАТО не будет разделено. President Putin chose this war. He ***could*** end the war with a word. – Президент Путин выбрал эту войну. Он мог бы одним словом положить конец войне. Russia chose to start the war …. Russia ***can*** choose to end it [6]. – Россия решила начать войну … . Россия может принять решение покончить с этим.

Итогом проделанной работы можно считать вывод, полученный на основе имеющейся теоретической базы. Анализ и классификация выбранных средств выражения категории эвиденциальности показали, что в англоязычном антироссийском политическом дискурсе не представлены такие средства, как, например, конструкции с глаголами *see/hear,* частицы и наречия, выражающие когнитивные состояния говорящего, его отношение к сообщаемой информации (*apparently «по-видимому», probably «возможно», evidently «очевидно», obvious «очевидно, ясно»*). Дальнейшее изучение и анализ англоязычного политического дискурса предполагает поиск указанных выше конструкций, что представляет собой перспективу для будущей научной деятельности.

Проведенный анализ средств выражения категории эвиденциальности в приведенных выше примерах показывает частое обращение к прямым эвиденциалам, что говорит о высокой доле субъективизма в антироссийском политическом дискурсе. Говорящий использует их для достижения собственных коммуникативных целей, что подтверждает их прагматическую и манипуляционную направленность. Прагматический эффект заключается в стремлении говорящего убедить аудиторию в истинности своих слов. С этой целью говорящий выбирает такую стратегию речевого поведения, при которой в дискурс вводятся языковые средства, способные повлиять на сознание и поведение аудитории. В современном англоязычном дискурсе очевидно стремление политических деятелей убедить аудиторию в правоте своих заявлений и желание манипулировать общественным сознанием. Антироссийский дискурс в этой ситуации выступает как средство достижения геополитических целей США и Евросоюза. В заявлениях лидеров ряда стран наблюдается обвинительная риторика и рисуется образ агрессивной России.

Библиографический список

1. Johanson L. *Evidentials: Turkic, Iranian and neighboring languages*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2000.
2. Григоренко М.Ю. *Функционально-семантическое поле эвиденциальности в современном русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Белгород, 2011.
3. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. *Принципы типологического анализа языков различного строя.* Москва, 1972: 95–113.
4. Менщикова Г.А. Особенности языковых средств и речевых приемов манипулирования в американском политическом дискурсе (на примере предвыборных дебатов Д. Трампа и Д. Байдена). *Филология и человек*. 2022; № 1: 67–79.
5. Плунгян В.А. *Общая морфология. Введение в проблематику*. Москва: Издательская группа URSS, 2000.
6. *Remarks by President Biden Ahead of the One-Year Anniversary of Russia's Brutal and Unprovoked Invasion of Ukraine*. Available at: https://ru.usembassy.gov/remarks-by-president-biden-ahead-of-the-one-year-anniversary-of-russias-brutal-and-unprovoked-invasion-of-ukraine/
7. *Russia's War on Ukraine's Grain and Global Food Supply, in Five Myths*. Available at: https://ru.usembassy.gov/russias-war-on-ukraines-grain-and-global-food-supply-in-five-myths/
8. Храковский В.С. *Эвиденциальность в языках Европы и Азии.* Санкт-Петербург: Наука, 2007.

References

1. Johanson L. *Evidentials: Turkic, Iranian and neighboring languages*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2000.
2. Grigorenko M.Yu. *Funkcional'no-semanticheskoe pole `evidencial'nosti v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2011.
3. Yakobson R.O. Shiftery, glagol'nye kategorii i russkij glagol. *Principy tipologicheskogo analiza yazykov razlichnogo stroya.* Moskva, 1972: 95-113.
4. Menschikova G.A. Osobennosti yazykovyh sredstv i rechevyh priemov manipulirovaniya v amerikanskom politicheskom diskurse (na primere predvybornyh debatov D. Trampa i D. Bajdena). *Filologiya i chelovek*. 2022; № 1: 67-79.
5. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya. Vvedenie v problematiku*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa URSS, 2000.
6. *Remarks by President Biden Ahead of the One-Year Anniversary of Russia's Brutal and Unprovoked Invasion of Ukraine*. Available at: https://ru.usembassy.gov/remarks-by-president-biden-ahead-of-the-one-year-anniversary-of-russias-brutal-and-unprovoked-invasion-of-ukraine/
7. *Russia's War on Ukraine's Grain and Global Food Supply, in Five Myths*. Available at: https://ru.usembassy.gov/russias-war-on-ukraines-grain-and-global-food-supply-in-five-myths/
8. Hrakovskij V.S. *`Evidencial'nost' v yazykah Evropy i Azii.* Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.

*Статья поступила в редакцию 25.09.23*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-332-335

***Sorokoletova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: sorokoletovanat@volsu.ru*

**TYPOLOGY OF PAUSES AND FUNCTIONAL FEATURES OF THEIR LOCALIZATION AND DURATION IN ENGLISH ONLINE LECTURES.** The article presents results of a perceptual and acoustic analysis of pauses in English online lectures. The author studies contemporary typological classifications of pauses: physical, linguistic, psycholinguistic and functional. Using methods of perceptual analysis, the duration, localization and functional features of pauses in modern online lectures are revealed. Obligatory syntactic pauses of various duration contribute to the semantic segmentation of speech. Logical pauses (medium and long) allow to realize the pragmatic potential of the texts under study, highlighting the most significant and meaningful fragments. Pauses of hesitation (long and extra-long) in the speech of lecturers may indicate the level of preparedness and the level of speaking skills of the lecturer. Filled and silent pauses of hesitation provide the effect of interrupted speech and may break the logical presentation of the lectures. Acoustic analysis carried out by Praat (speech analysis tool) made it possible to present average acoustic parameters of various types of pauses in the texts under study.

*Key words:* **pause, online lecture, auditory analysis, acoustic analysis, obligatory pauses, syntactic pauses, logical pauses, pauses of hesitation**

***Н.Ю. Сороколетова**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: sorokoletovanat@volsu.ru*

# ТИПОЛОГИЯ ПАУЗ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИХ ЛОКАЛИЗАЦИИ И ДЛИНЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ОНЛАЙН-ЛЕКЦИИ

В статье представлены результаты перцептивно-акустического анализа паузального оформления англоязычных онлайн-лекций. Автор изучает существующие типологические классификации пауз: физическую, лингвистическую, психолингвистическую и функциональную. Используя методы перцептивного (аудиторского) анализа, мы исследуем частотность использования, локализация и функциональные особенности пауз в современных онлайн-лекциях. Выявлено, что обязательные синтаксические паузы различной длины способствуют смысловому членению речи. Необязательные логические паузы (средние и длинные) позволяют реализовать прагматический потенциал исследуемых текстов, выделяя наиболее значимые фрагменты. Паузы хезитации (длинные и сверхдлинные) в речи лекторов могут свидетельствовать об уровне подготовленности и уровне ораторского искусства лектора. Заполненные и незаполненные паузы хезитации создают эффект разорванности речи, нарушают логичность изложения материала. Акустический анализ, проведенный с помощью программы исследования звучащих текстов Praat, позволил представить усредненные количественные значения различных типов пауз в исследуемых текстах.

*Ключевые слова:* **пауза, онлайн-лекция, аудиторский анализ, акустический анализ, обязательные паузы, синтаксические паузы, логические паузы, паузы хезитации**

В современном мире стремительно развивающихся новых технологий особенно актуальна идея непрерывного образования. Интернет представляет большое разнообразие онлайн-ресурсов, доступных широким слоям населения. Актуальным становится использование подобных ресурсов для повышения квалификации, приобретения новых знаний, получения дополнительных навыков и умений. В дистанционном онлайн-образовании основным методом обучения являются онлайн-лекции, подготовленные и представленные ведущими специалистами в различных областях науки.

Настоящее исследование посвящено особенностям функционирования различных типов пауз и специфики их локализации в англоязычном образовательном дискурсе. Темпоральные и паузальные особенности процесса речепроизводства давно привлекают внимание отечественных и зарубежных лингвистов (см., например, работы Ф. Голдмана-Эйслера, Б. Зеллнер, Б. Тисси, Дж. Лейвера, О.Ф. Кривновой, Л.П. Блохиной, Р.К. Потаповой, Т.И. Шевченко и многих других). Несмотря на существование ряда работ, посвященных проблеме темпоральной и паузальной организации различных видов текстов, интересным и актуальным представляется рассмотрение ряда вопросов паузальной организации звучащей речи на материале современных онлайн-лекций, которые становятся важным и неотъемлемым элементом современного образовательного дискурса.

Цель настоящего исследования – выявить функциональные особенности пауз разной локализации и длины в англоязычных онлайн-лекциях. В задачи работы входит изучение следующих вопросов:

– описание особенностей классификации пауз, принятой в работе;

– проведение предварительного перцептивного анализа отобранных фрагментов звучащей речи;

– выявление особенностей локализации синтаксических и логических пауз, пауз хезитации;

– проведение акустического анализа наиболее информативных фрагментов, вычисление усредненных показателей длины каждого вида пауз;

– представление функциональной интерпретации полученных результатов.

Новизна исследования заключается в проведении комплексного перцептивно-акустического анализа паузальных особенностей онлайн-лекций, которые представлены с опорой на текст.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в том, что она вносит определенный вклад в развитие современной интонологии и фоностилистики, уточняет ряд вопросов интонационной организации звучащих текстов разной степени подготовленности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке курсов по теоретической фонетике, фоностилистике, прикладной лингвистике, в процессе создания практических рекомендаций при подготовке к публичным выступлениям.

В современной интонологии существуют различные подходы к типологии пауз. По мнению О.Ф Кривновой и И.С. Чардина, паузы делятся прежде всего на грамматические, отделяющие друг от друга интонационные фразы, и неграмматические, не имеющие отношения к интонационно-смысловому членению речи. Последние часто делятся на выделительные паузы и паузы хезитации (паузы колебания) [1 , с. 2].

Согласно физической и лингвистической классификации (physical and linguistic classification), нормальный речевой поток прерывается физическими паузами [2]. Длина пауз и их появление зависят от лингвистической ситуации. В связи с этим можно выделить следующие типы пауз:

– внутрисегментарные паузы – это паузы, которые обусловлены преградами из речевого тракта в нормальном речепроизводстве, такие паузы образуются внутри слова, и их продолжительность довольно небольшая;

– межлексические паузы – паузы, образующиеся между двумя отдельными словами; они имеют большую продолжительность и облегчают перцептивную интерпретацию звучащей речи.

Согласно психолингвистической классификации (psycholinguistic classification), паузами следует считать не только моменты полного отсутствия фонации, но и паузы, сопровождающиеся фонационными характеристиками. Данный подход позволяет различать:

– незаполненные паузы – паузы, характеризующиеся полным отсутствием фонации (такие паузы образуются при вдохе, выдохе, глотании);

– заполненные паузы – это паузы, которые характеризуются дополнительными звуковыми признаками, такими как протяжное произношение, повторения слов или слогов и др. [2].

В работах современных фонетистов особенное внимание уделяется такому феномену звучащей речи, как паузы хезитации, которые возникают по двум основным причинам: стремление говорящего избежать ошибки в речи и стремление исправить ошибку. Результатом является потеря беглости речи. Традиционно выделяются следующие категории подобных заполненных пауз:

– *вокализация* (появляются в результате неуверенности или нерешительности говорящего в выборе дальнейшего слова или фразы);

– *растягивание гласных или согласных звуков (*связано с нерешительностью говорящего в процессе речепроизводства и стремлением таким образом замаскировать свое замешательство);

– *прерывание*: повторы, изменения структуры, неудачные начала фраз, повторы-исправления [3; 4; 5].

Обобщая существующие подходы к классификации пауз и собственный научный опыт, в настоящем исследовании за основу была принята следующая типология пауз:

– *обязательные (облигаторные):* языковые (артикуляционные, синтаксические) и неязыковые (респираторные, физиологические);

– *необязательные (факультативные):* преднамеренные (логические паузы, выполняющие функцию привлечения внимания слушателя, выделения слова в речи, выражения эмоционального состояния говорящего), появление которых зависит от намерения говорящего, ситуации общения и др., и непреднамеренные (паузы хезитации).

Не вызывает сомнения тот факт, что смысловая нагрузка интонационных пауз существенна. Они представляют собой универсальное средство членения речи на интонационно-смысловые единицы (фразы и синтагмы). Само существование пауз в определенных местах речевого потока и отсутствие их в других указывает на разные смысловые связи рядом находящихся слов. Пауза между словами разделяет или значительно ослабляет связь между ними. Необязательные паузы отображают процесс поиска и преобразований в процессе порождения речи [6]. В моментах слабой смысловой связи в организованной речи может осуществляться вдох (однако не каждая пауза применяется для вдоха).

Настоящее исследование нацелено на выявление наиболее продуктивных типов пауз и описание их локализации при реализации онлайн-лекций. Материалом послужили англоязычные онлайн-лекции (https://freevideolectures.com/). Проанализированные лекции были посвящены разнообразным темам из разных научных дисциплин: экономики, философии, биологии, лингвистики, литературы.

На предварительном этапе исследования было отобрано 25 лекций. Общая продолжительность составила 475 минут. Длительность каждой лекции варьировалась от 19 до 42 минут. В широкую выборку исследования вошли подготовленные квазиспонтанные лекции, представленные с опорой на текст. Отбор лекций также был сбалансирован по гендерному признаку. Этап акустического анализа проводился с помощью программы акустического анализа звучащей речи Praat (https://www.fon.hum.uva.nl/praat/). Используя методы перцептивно-акустического анализа темпоральных особенностей звучащих текстов (более подробно см., например, работу Н.Ю. Сороколетовой [7, с. 133–134]), были выявлены основные параметры паузальной организации онлайн-лекций.

Проведенный перцептивный анализ показал, что в речи информантов присутствуют практически все виды пауз, однако их продуктивность и локализация неоднородна, что обусловлено рядом лингвистических и экстралингвистических факторов: функции паузы, тип дискурса, уровень подготовленности речи, индивидуальные особенности речи говорящих и некоторые другие. Рассмотрим наиболее характерные примеры.

Наиболее употребляемыми являются обязательные синтаксические паузы. Частотность данных пауз обусловлена синтаксическим аспектом речи. Синтаксические паузы – это в основном паузы конца предложения, союзов, паузы при перечислении, таким образом происходит отделение интонационно-смысловых компонентов высказывания. Также к данному виду паузации относятся физиологические потребности человека, например, необходимость сделать вдох или выдох. Такие паузы легко обнаружить на графике осциллограммы, так как они характеризуются отсутствием видимых изменений в частоте основного тона. Чаще всего фиксируются короткие и очень короткие синтаксические паузы, которые локализуются на границах грамматико-интонационных единств. Средние грамматические паузы также характерны для исследуемых текстов, например для выделения приложения:

*He anticipated this power much as his father, ||| a reasonably well-to-do banker |||, might have anticipated all his earnings from a particularly risky business* (рис. 1).

Согласно данным акустического анализа, усредненный показатель длины синтаксических пауз информантов – 387 мсек. Продолжительность синтаксической паузы зависит от локализации паузы, ее функции и индивидуальных особенностей диктора.

Необязательные преднамеренные (логические) паузы также доминируют в исследуемых текстах и играют важную роль в реализации прагматического эффекта онлайн-лекции, а также способствуют привлечению внимания зрителя/слушателя. Локализация логических пауз не зависит от синтаксического членения

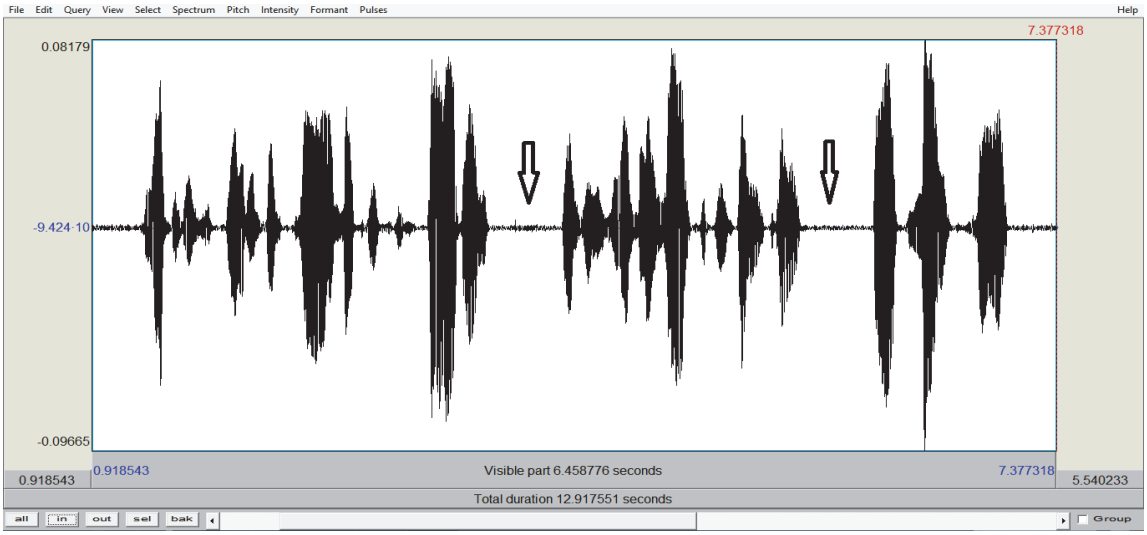



Рис. 1. Акустические характеристики грамматической паузы

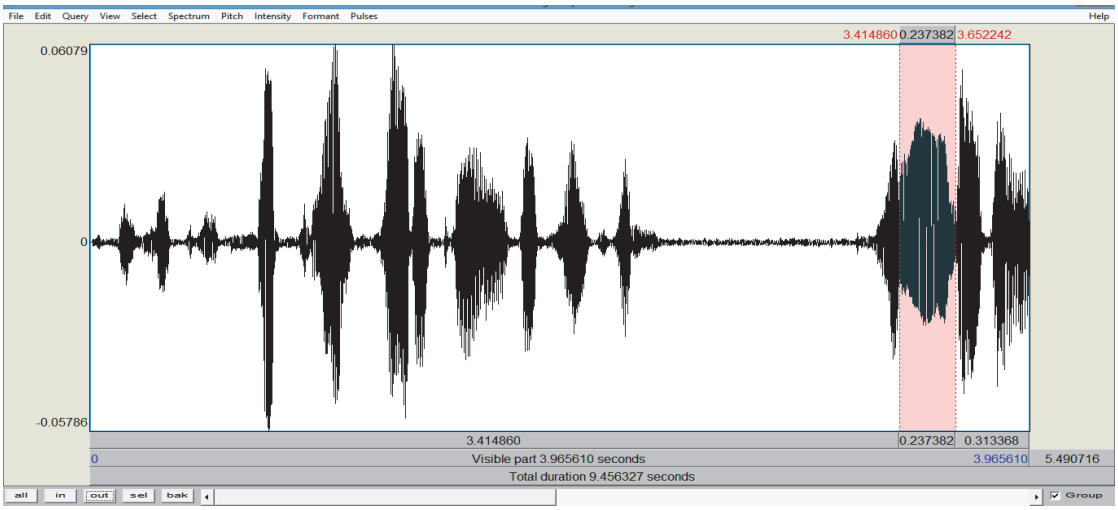



Рис. 2. Акустические характеристики логической паузы

предложения, может не совпадать с пунктуацией. Данный тип паузации характеризуется отсутствием фонации и может интенсифицироваться значительным удлинением гласной последующего слова. В нижеследующем примере автор подобным образом (очень длинная пауза и удлинение гласной) усиливает прагматический эффект стилистически окрашенного глагола “brood” (рис. 2):

*Power is a conceptual category that Milton |||| br**oo**ded on and cultivated his entire writing life.*

Средние и длинные логические паузы иллюстрируют, что пауза в речи может служить не только средством интонационно-смыслового членения текста, но и выполнять экспрессивную функцию, таким образом выделяя важный, по мнению говорящего, компонент высказывания. Усредненный показатель данного вида пауз составил 524 мсек.

Согласно проведенному перцептивно-акустическому анализу, грамматические и неграмматические (логические и экспрессивные) паузы можно отнести к группе незаполненных пауз, для которых характерно отсутствие фонации, то есть уровень ЧОТ и интенсивности равен нулю.

Кроме логических и синтаксических пауз были зафиксированы паузы хезитации, среди основных причины которых можно выделить следующие: нерешительность говорящего в процессе речепроизводства и стремление таким образом замаскировать свое замешательство; сложность в планировании текущего высказывания у говорящего, стремление исправить возможную ошибку в произнесенном варианте слова или фразы; неудачное начало фразы и прерывание речи.

Результаты анализа речи лекторов онлайн-лекций свидетельствуют о превалировании заполненных пауз хезитации, которые чаще всего реализуются в виде повторов, вокализации, растягивании гласной фонемы. Усредненный показатель данного вида пауз составил 769 мсек. Отличительной чертой заполненных пауз хезитации является фонация, которая отражается на осциллограмме в виде колебаний частоты основного тона (рис. 3):

*In other words, we said that in intellectual history, first you get this movement of | aar| | aar| a concern about the distance between the perceiver and the perceived, | aar | a concern that gives rise to skepticism about whether we can know things as they really are.*

Исследование показало, что паузы хезитации могут быть реализованы сразу несколькими способами. Например, в нижеследующем примере (рис. 4) лектор, подбирая следующее слово, повторяет слово “other” и делает среднюю паузу между повторяемыми словам:

*Now readers of English literature talk about Milton very differently from the way they talk about other ||| other writers.*

Такие виды паузы хезитации, как реструктуризация и неудачные начала фраз, также встречаются в выступлениях некоторых лекторов, однако не являются характерным признаком исследуемых текстов. Чаще всего они возникают в результате желания говорящего исправить ошибку в произнесенном речевом отрезке; также неудачные начала фраз появляются, когда говорящий прерывает речь и начинает говорить ту же фразу, не закончив предыдущую:

*Well he was born, as you know, probably in ||| sixteen, I’m sorry, | in twelve sixty-five in a city called Florence. A city that, by the time Dante was of school age, had 70,000 people.*

Анализ видеозаписей речи информантов-лекторов показал, что для отдельных фрагментов онлайн-лекций характерно полное отсутствие пауз (заполненных и незаполненных), за счет этого увеличивается скорость речи. Это характерно для отрывков, которые лектор зачитывает (полностью подготовленная речь), при перечислениях, вводных словах и фразах, несущих второстепенную информацию, часто не относящуюся к теме лекции.

Для исследуемых записей устной речи характерен средний темп произнесения, замедление и увеличение скорости произнесения отдельных участков текста, которые реализуются, в том числе, и за счет использования различных типов пауз. Существует несколько причин, по которым происходит замедление темпа речи. Во-первых, несмотря на подготовленность речи лектора, у него могут возникнуть трудности с подачей материала, если он что-то забыл или размышляет, как лучше преподнести описываемое. Поэтому у него уходит определенное

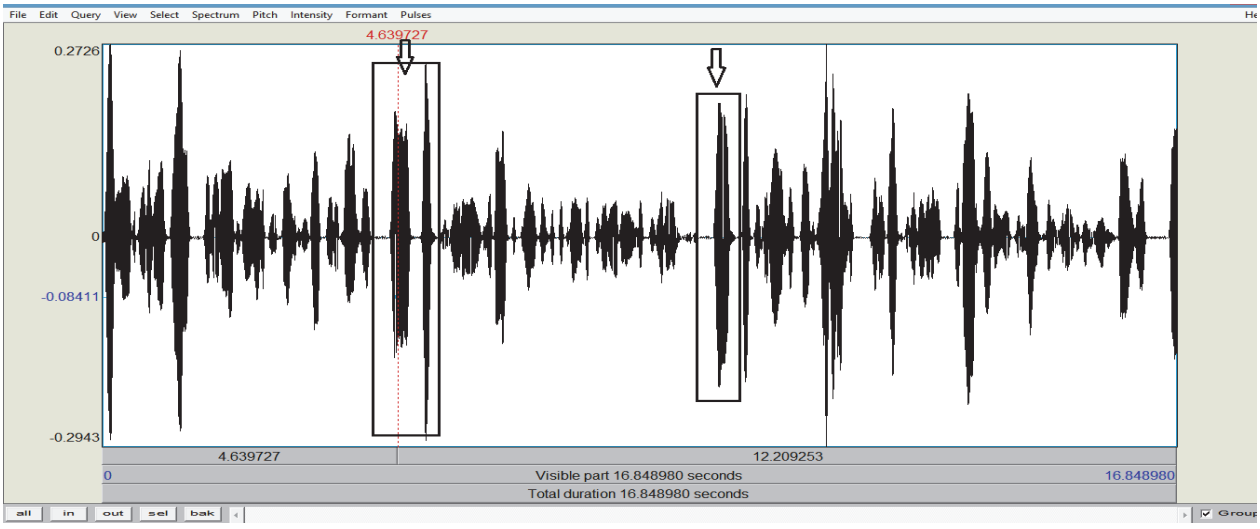



Рис. 3. Акустические характеристики вокализованной паузы хезитации

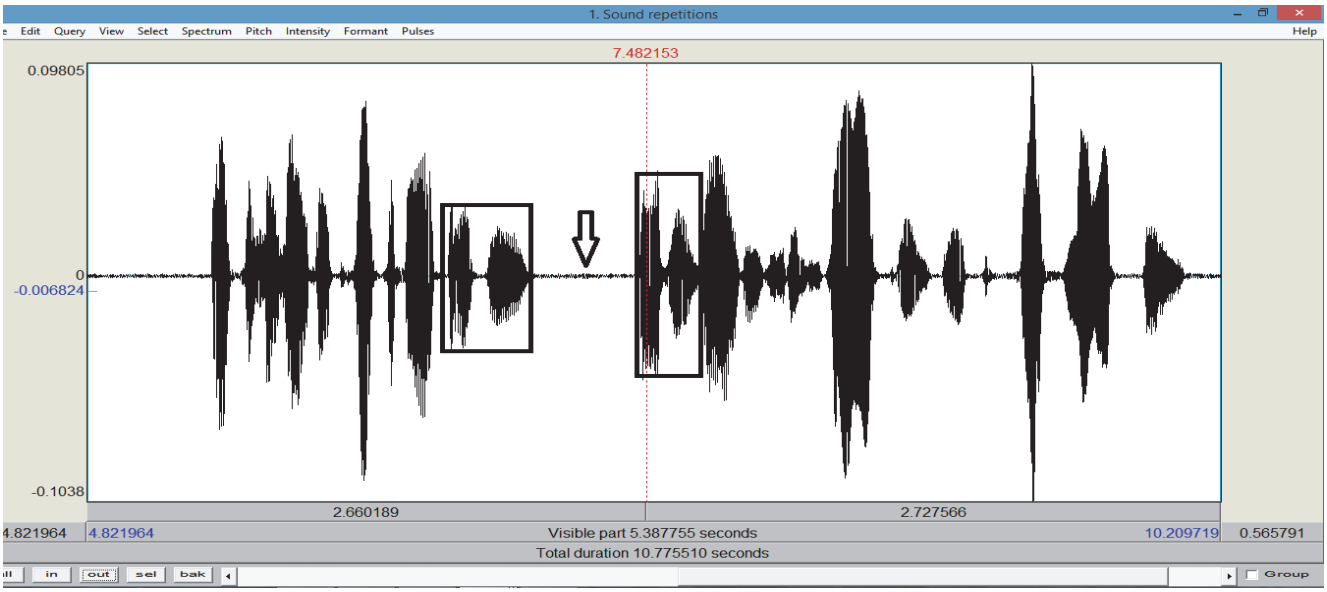



Рис. 4. Акустические характеристики паузы хезитации с повтором

время на обдумывание, как следствие, возникают паузы, т. е. темп речи заметно замедляется. Во-вторых, лектор может намеренно замедлить скорость своей речи (за счет увеличения пауз, растягивания гласных и т. д.) для привлечения внимания к последующему сообщению, противопоставляя менее и более важные элементы высказывания.

Таким образом, в соответствии с целью и задачами исследования специфики паузального оформления онлайн-лекции были выявлены наиболее продуктивные типы пауз и особенности их функционирования. Аудиторский анализ показал, что, несмотря на высокий уровень ораторского мастерства лекторов и степень подготовленности к лекциям, в их речи фиксируется не только высокий процент обязательных синтаксических пауз, которые характерны для подготовленной речи и научного жанра, но и большое количество необязательных логических пауз и пауз хезитации, которые, с одной стороны, усиливают прагматический эффект речи говорящего, привлекают внимание аудитории к наиболее значимой информации и фактам и, с другой стороны, создают эффект «разговорности», спонтанности, естественности речи выступающего. Акустический анализ позволил выявить цифровые показатели длины пауз различной локализации и сделать вывод об их функциональных особенностях.

Результаты исследования доказывают, что перспективным представляется дальнейший интонационный анализ онлайн-лекций разной степени подготовленности; а также сравнительно-сопоставительный анализ просодических характеристик традиционной академической лекции и онлайн-выступления.

Библиографический список


1. Кривнова О.Ф., Чардин И.С. *Паузирование в естественной и синтезированной речи*. Available at: https://psihdocs.ru/pauzirovanie-v-estestvennoj-i-sintezirovannoj-rechi-o-f-krivno.html
2. Zellner B. Pauses and Temporal Structure of Speech. *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition.* 1994: 41–62.
3. Hieke A. A content-processing view of hesitation phenomena. *Language and Speech*. 1981; № 24 (2): 147–160.
4. Corley M., Stewart O.W. Hesitation disfluencies in spontaneous speech: The meaning of um. *Language and Linguistics Compass.* 2008; № 4: 589–593.
5. Tissi B. Silent pauses and disfluencies in simultaneous interpretation: a descriptive analysis. *The Interpreters' Newsletter.* 2000; № 10: 103–127.
6. Гусева С.И., Кузнецова Е.А. Просодические характеристики русской речи жителей города Благовещенска. *Вестник Амурского государственного университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2013; № 60: 127–132.
7. Сороколетова Н.Ю. Темпоральные особенности англоязычных рекламных слоганов. *Научный диалог.* 2015; № 12 (48): 132–139.


References


1. Krivnova O.F., Chardin I.S. *Pauzirovanie v estestvennoj i sintezirovannoj rechi*. Available at: https://psihdocs.ru/pauzirovanie-v-estestvennoj-i-sintezirovannoj-rechi-o-f-krivno.html
2. Zellner B. Pauses and Temporal Structure of Speech. *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition.* 1994: 41-62.
3. Hieke A. A content-processing view of hesitation phenomena. *Language and Speech*. 1981; № 24 (2): 147-160.
4. Corley M., Stewart O.W. Hesitation disfluencies in spontaneous speech: The meaning of um. *Language and Linguistics Compass.* 2008; № 4: 589-593.
5. Tissi B. Silent pauses and disfluencies in simultaneous interpretation: a descriptive analysis. *The Interpreters' Newsletter.* 2000; № 10: 103-127.
6. Guseva S.I., Kuznecova E.A. Prosodicheskie harakteristiki russkoj rechi zhitelej goroda Blagoveschenska. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; № 60: 127-132.
7. Sorokoletova N.Yu. Temporal'nye osobennosti angloyazychnyh reklamnyh sloganov. *Nauchnyj dialog*. 2015; № 12 (48): 132-139.


*Статья поступила в редакцию 24.09.23*

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-335-338

***Kutdyusova A.I.**, postgraduate, Institute of Philology, Moscow State University (Moscow, Russia),*
*E-mail: adilya.ru@mail.ru*

**THE IMAGE OF KAZAN CITY IN MODERN TATAR PROSE: BETWEEN "REAL" AND "UNREAL" (ON THE EXAMPLE OF WORKS BY R. SABIROV, S. YUZEEV, R. MUKHAMADIEV).** One of the pressing issues of modern Tatar literary studies is the interaction of myth and modern literature in theoretical and literary-historical aspects. Mythologism and realism in the works of Tatar authors of the XX–XXI century are presented in various combinations. This makes it possible to reveal deep national and cultural foundations in the life of a modern person, as well as to convey a sense of the multilayered nature of life and human thinking, the fragility and deceptiveness of "flat" everyday pictures of reality. The current topic is solved in the article on the material of samples of small prose by Rustem Sabirov ("The Thirteenth Window"), Salavat Yuzeev ("Kazan Fairy Tales"), Rinat Mukhamadiev ("His People"), which are united by the image of Kazan and experiments in the field of creating an artistic space.

*Key words:* **image of Kazan, Tatar prose, mythologism, realism, myth, literature**

***А.И. Кутдюсова**, аспирант, Московский государственный университет, г. Москва,*
*E-mail: adilya.ru@mail.ru*

# ОБРАЗ КАЗАНИ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ПРОЗЕ: МЕЖДУ «РЕАЛЬНЫМ» И «ИРРЕАЛЬНЫМ» (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Р. САБИРОВА, С. ЮЗЕЕВА, Р. МУХАМАДИЕВА)

Одним из насущных вопросов современного татарского литературоведения является взаимодействие мифа и современной литературы в теоретическом и литературно-историческом аспектах. Мифологизм и реализм в произведениях татарских авторов XX–XXI века представлены в разнообразных сочетаниях. Это позволяет выявить в жизни современного человека глубокие национально-культурные основы, а также передать ощущение многослойности жизни и человеческого мышления, зыбкости и обманчивости «плоских» бытовых картин реальности. Актуальная тема решается в статье на материале образцов малой прозы Рустема Сабирова («Тринадцатое окно»), Салавата Юзеева («Казанские сказки»), Рината Мухамадиева («Свои люди»), которые объединены образом Казани и экспериментами в области создания художественная пространства.

*Ключевые слова:* **образ Казани, татарская проза, мифологизм, реализм, миф, литература**

Актуальность исследования обусловливается как литературоведческим изучением истории татарской столицы на основе используемых в работе произведений, так и сопоставительным анализом обращения в национальной литературе к образу этого города на различных исторических этапах, выявлении общих и частных характеристик и мотивов, определяющих художественное своеобразие каждого автора. Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые рассматривается образ Казани в произведениях как татароязычных, так и русскоязычных писателей современности.

Цель исследования – выявление особенностей отражения образа Казани и возложенных на него идейно-эстетических задач при анализе произведений национальной литературы.

Поставленная цель предопределила решение следующих задач:

– исследование творчества татарских писателей (Рустем Сабиров, Салават Юзеев, Ринат Мухамадиев), роли Казани в их биографии и творческом становлении, обобщение материалов;

– рассмотрение роли образа города в общем и Казани в частности в конкретном произведении в конкретный исторический период и в жизни авторов;

– анализ произведений, в которых писатели обращаются к образу татарской столицы, выявление мотивов изображения города в произведениях, их значение, раскрытие идейно-тематических и литературно-эстетических особенностей произведений.

Теоретическая значимость работы состоит в изучении теоретического материала, раскрывающего понятия мифологизма и реализма, образа города; применение этих знаний при анализе произведений, в процессе обучения и воспитания учащихся как в средней, так и в высшей школе составляет практическую значимость работы. Кроме того, практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в подготовке школьных уроков по литературе, а также в лекционных и практических курсах по литературе народов РФ, истории татарской литературы и т. п.

Под художественным мифологизмом понимается явление, означающее многовариантное присутствие мифологии в художественном тексте как в виде заимствованных или созданных самим автором мифологических образов и мотивов, так и в виде значимых признаков мифологического сознания и мифологического представления об окружающем мире, являющих собой очевидную сторону литературного текста или выявляемых аналитическим методом. Взаимосвязь мифологии и литературы основана на «близости приёмов и задач мифотворчества и художественного творчества, на единстве мифологического и художественного восприятия, образотворчества» [1, с. 18]. Взаимодействие литературы и мифологических традиций уходит своими корнями далеко в глубь времен.

В XX веке утверждаются два новых типа отношения литературы к мифологии, соотносимые с реализмом (сознательный отказ от традиционного сюжета ради окончательного перехода к отражению действительности в адекватных жизненных формах) и романтизмом.

К одному из характерных явлений современного литературоведения относится обращение к концепциям и понятийному аппарату смежных наук, что в дальнейшем влечет за собой возникновение разнообразных направлений, изучающих различные виды мифологии: политическую мифологию, мифологию массовой культуры, культурную мифологию, личную мифологию, художественную мифологию и другие.

В статье мы обращаемся к современной русскоязычной татарской литературе, которая не только стремится раскрыть исторические тайны столицы Татарстана, представить в необычном освещении традиционную культуру и историю татарского народа, но и является ярким примером синтеза традиций и современных литературных тенденций.

Казань являет собой центральный образ во многих литературных текстах современных татарских авторов, получая разнообразное освещение. Это могут быть реальные координаты татарской столицы как места действия или лирический образ, поданный глазами влюбленного в красоту города-героя, или пространство воспоминаний и снов, или историческое место, связанное с драматическими событиями прошлого и породившее множество мифов и легенд, или некое мистическое пространство, портал в иные миры, неожиданно открывающиеся герою. Так или иначе этот образ является одним из наиболее значимых в современной татарской прозе, он передает отношение авторов к истории страны и татарского народа, является частью национально-культурного континуума.

Произведениям Рината Мухамадиева присущи острота темы, композиционная цельность и выраженная авторская позиция, в некоторых случаях элементы иронии и сатиры. Его рассказы характеризуются емкостью мысли и краткостью сюжетов, в них можно найти отсылки к разным литературным традициям. Бытописательные моменты сочетаются у прозаика с психологической разработкой характеров и постановкой важных вопросов, касающихся национального бытия, которое, однако, вписывается в общечеловеческий контекст. Местом действия, объектом притяжения, одним из центральных образов в его рассказах становится Казань.

В рассказе «Свои люди» наряду с постановкой универсальных проблем (человек и власть, выбор жизненных приоритетов, нравственная деградация личности, чинопочитание и пр.) автор размышляет о чувстве родины, которое человек осознает не сразу, о проблемах национального языка, о ностальгии по родным местам.

Сюжетно рассказ представляет собой поучительную историю о человеке, глубоко разочаровавшемся в своих коллегах, которые, заискивая, приветствуют нового руководителя и намеренно игнорируют присутствие бывшего – его самого: «Ведь это те, кем окружил он себя! Это не сотрудники, а артисты! Эх ты, собрал вокруг себя лицедеев. Вон как играют! Точно так же играли и четыре года назад. Играли с ним самим. А он не чувствовал, не понимал» [2]. По отношению к герою проявляет благородство и участие некогда уволенный им молодой сотрудник. Этот нравственно-психологический урок заставляет Галимджанова переосмыслить понятие «своего круга».

Интересно, что в процессе повествования герой с попутчиком находятся в вагоне поезда, следующего в Казань, а затем Галимджанова подвозит до дома когда-то несправедливо обиженный им молодой специалист, который нашел свой путь в жизни и не держит зла. Это физическое перемещение, мотив дороги, поддерживает те внутренние перемены, которые переживает герой. Путь в родной город, домой оказывается спасительным, он ведет к постижению нехитрой, но важной истины, помогает герою заново выстроить приоритеты, оценить значение человечности, искренности, великодушия, научиться вдумчиво жить и глубже понимать людей.

Образ Казани в произведении, не являясь основным местом действия, предстает как особый мир, имеющий большое значение для татарина, где бы он ни проживал. Галимджанова, вынужденного когда-то волею судьбы покинуть Казань, по мере приближения к родному городу все больше и больше одолевают воспоминания о прошлом, ностальгия по родине: «Возвращение на родину, в город, сохранивший память о твоей молодости, о счастливых днях твоей жизни, после долгой вынужденной разлуки, когда, скучая по нему, считал дни и месяцы…» [2].

Он настолько соскучился по местам своей юности, изголодался по своей этнической культуре, национальному колориту, что проявил неудержимое желание вести разговор с попутчиком на родном языке и искренне был разочарован, что тот, будучи татарином, не знает татарского языка.

Герой, чувствуя свою причастность к родному городу, с теплом, любовью и гордостью рассказывает попутчику о Казани, ее красотах и достопримечательностях. «Казань – красивый город. Ничто с ним не сравнится, – гордо произнёс Галимджанов. – Вон, видите, наш Кремль, берега реки Казанки, а справа разлилась Волга. Такой красоты нет, наверное, ни в каком другом городе мира…» [2].

Таким образом, реальная Казань дается в рассказе абрисно, посредством узнаваемых географических и архитектурных реалий. Любовное отношение к городу контрастирует с разочаровывающими впечатлениями героя, обидными эмоциями от общения с людьми – они описаны саркастично, в своем преувеличенном усердии и желании выслужиться перед новым начальством, что вызывает стойкие ассоциации с богатейшей традицией описания чиновничьей среды, в том числе в русской классической литературе. Но именно возвращение в родной город становится для героя моментом истины и прозрения, в чем также проявляется, по мысли автора, благотворное влияние родины на человека.

Совсем в ином обличье предстает татарская столица в цикле Салавата Юзеева «Казанские сказки», в основе которого лежит фантастическое переосмысление автором реальных исторических событий – казанских походов царя

Ивана IV Грозного в 1545–1552 гг. – трагического периода татарской истории, связанного с утратой независимой государственности. По сути, перед нами альтернативная история, оформленная в виде авторских сказок, стилизованных под фольклорный нарратив. В повествовании Юзеева совмещается «реальный» план (некоторые детали национальной истории и быта), фольклорно-сказочный (фантастические персонажи и события, «наивная» мотивация некоторых событий, в том числе и политических, языковые приемы), а также план мифологический, связанный с обработкой «ходячих» казанских мифов и использованием некоторых собственно авторских.

Предложенная Юзеевым шутливая сказочная версия истории завоевания Казани содержит некоторые указания на реальные детали: исторические фигуры (царь Иван, царица Сююмбике), непростую подготовку русского войска к походу («Долго готовился к войне царь московский...» [3]), факты длительной осады города, подкопов, приглашение иностранных специалистов («Вспомнили про… учёного немца – зря что ли с собой взяли?.. Три дня немец ходил вокруг высоких казанских стен, что-то прикидывал, ухо к земле прикладывал, словно что-то услыхать хотел. А потом и говорит: мы попадём в Казань, да не обычным путём, а пройдём под землёй» [4]) и др. Соответствуют реальности и многие бытовые подробности жизни казанцев (упоминаемые национальные блюда, роль коня в национальной культуре, особенности костюма, черты ритуалов).

При этом реальную геополитическую мотивацию происходящего – планы русского царя расширить границы государства и укрепить свою власть – Юзеев перекладывает на сказочный лад: причиной войны оказывается «обида» русского царя на сома, откусившего весла у царской лодки, осаду города помогли предотвратить коты и пр.

Так создается в цикле Юзеева фольклорно-мифологический образ Казани, где рядом с обычными жителями существуют сказочные герои и магические предметы (старуха-колдунья, волшебный камешек, обладающие сознанием коты, жуки-точильщики и пр.), создающие атмосферу магии и волшебства.

В результате все попытки царя покорить Казань по причине неожиданных (преимущественно комических бытовых и психологических обстоятельств или по чисто сказочной фантастической мотивации) оказываются неудачными. Казань так и остается непокоренной, стороны замиряются («войско, недолго думая, мигом собралось, построилось в ряды походные, уже все домой хотят, не мила им земля казанская… уходит войско московское, по полю растянулось, песню походную поёт» [3]).

По мнению исследователей татарской фольклорной сказки, она, обращаясь к событиям казанских походов, «моделирует страх татарского этноса перед русским несправедливым государством» [1]. Можно согласиться с Д. Сырысевой, что предложенная современным автором «далекая от действительности счастливая для казанцев развязка событий… делает возможным рассмотрением оригинального цикла Юзеева как литературы, созданной в русле альтернативной истории, как текста, в котором посредством сказочной фантастики вытесняется реальная национальная трагедия» [4].

Таким образом, богатые традиции фольклорной и авторской сказки помогают современному прозаику создать в цикле причудливый образ татарской столицы, вбирающий в себя исторически обусловленные и фантастические черты.

В современной татарской литературе немало произведений, в которых герои живут обычной жизнью, но вместе с тем находятся на стыке реальности и иных миров, о существовании которых получают различные подсказки из внешнего мира (странные встречи и объекты, состояние дежавю) и даже эзотерические откровения. А в некоторых случаях авторы переносят своих героев в пространство других миров, где они обретают альтернативное существование.

В рассказе Рустема Сабирова «Тринадцатое окно», где главный герой Виктор Кривин, соприкоснулся с другой реальностью, таким таинственным порталом в другую жизнь, «окном» в неизвестное становится один из старых домов Казани.

Таинственным образом Виктор, блуждая по пустынному пространству дома, где прошла часть его детства, оказывается в гостинице «Колос» города Краснонарска, где ранее никогда не бывал. Кривин считает, что это ему снится, но окружающие его люди знают героя как одного из «своих» и видят в его странном поведении результат амнезии или душевной болезни. Попытки Виктора вернуться в «привычную» для него Казань безуспешны: «Вв Краснонарск Кривин вернулся через две недели, похудевший, с отросшей щетиной… по дороге он то угрюмо молчал, озираясь вокруг, то принимался сбивчиво рассказывать – о какой-то Казани, о людях каких-то, которые вроде бы есть, а вроде бы их нет...» [5].

То есть Казань в этом параллельном пространстве оказалась замещенной Краснонарском, а герой обретает своего двойника и медиума – бывшую соседку по старому дому Веронику Изотову.

Автор отражает две реальности друг в друге, однако нельзя сказать, чтобы противопоставляет их: параллельный мир обладает в рассказе обыденными чертами и принципиально мало отличается от привычной для героя реальности. Утренний кошмар, в котором оказался герой, проснувшийся в гостинице «Колос», «принимал все новые, реальные очертания и в общем-то переставал быть кошмаром, переходя в обыденность» [5].

Однако Виктору Кривину, как можно понять, соприкосновение с мистическим переносом в другую реальность позволяет изменить свою судьбу: он «возвращает» из прошлого нереализованную любовь своего детства. В эпилоге рассказа Кривин с Вероникой исчезают из городка Краснонарска («пропали начисто, будто не было их тут отродясь» [5]), что позволяет предположить (как одну из гипотез сюжетного финала) возвращение героев, соединившихся в иной реальности, в привычные казанские координаты. Однако однозначной разгадки этой таинственной истории автор не дает.

Итак, в рассказе «Тринадцатое окно» образ Казани приобретает мистико-фантастическое измерение, хотя и сохраняет бытовые, обыденные черты. Автор практически полностью уходит от культурно-национальной привязки в изображении города и мотивации поведения персонажей.

Таким образом, приходим к выводу, что образ Казани в прозе современных авторов находит широкое воплощение. С помощью образа этого города писатели в своём творчестве поднимают социально значимые проблемы нации и защищают общечеловеческие ценности, обращая внимание на прошлое и настоящее татарского народа, размышляя о будущем. В национальной литературе Казань изображается как в реалистической, так и мифологической плоскостях. Национальной литературе современности свойственна мощнейшая волна возрождения. Следуя ей, современные авторы, сохраняя традиции предшественников, в своём творчестве обращаются к исторической памяти татарского народа (С. Юзеев), вековым культурным традициям, осмысляют сегодняшние явления через постижение их истоков, раздумывают о судьбе нации. Образ Казани в художественных произведениях проходит путь от описания города как географического положения (Р. Сабиров) до изображения его в общественно-политической и национально-культурной плоскостях (Р. Мухамадиев), приобретая символическое звучание и одновременно являясь синтезом многовековых традиций и современных тенденций.

Многогранный, «реальный» и «ирреальный», современный и легендарно-исторический образы Казани представлены в малой прозе современных татарских авторов, которые соединяют в себе реалистические детали, мифологемы, фантастические элементы и черты альтернативной истории.

Стремление к реалистическому изображению жизни современного человека и проблем современного общества сочетается с необходимостью сохранения и восстановления культурного наследия народа, укрепления его идентичности. Вместе с тем национальные реалии, в том числе образ татарской столицы, становятся и полем художественных экспериментов.

Библиографический список


1. Гагаев А.А., Гагаев П.А. *Философия татарской сказки*: учебное пособие. Саранск – Пенза, 2017.
2. Мухамадиев Р. *Свои люди*. Available at: http://rinatmuhamadiev.ru/svoi.html
3. Юзеев С. *Казанские сказки*. Available at: https://kazan-journal.ru/news/chitalka/kazanskie-skazki?ysclid=llybss10do624725936
4. Сырысева Д.Ю. *Образ «другой реальности» в современной татарской прозе (на материале рассказов Р. Сабирова «Окно» и С. Юзеева «Те самые деньги»)*. Available at: philology_no_5_23_september.pdf (sciphilology.ru)
5. Сабиров Р. Окно.Available at: https://kazan-journal.ru/news/chitalka/okno?ysclid=llvyvzto8w631420766
6. Телегин С.М. *Жизнь мифа в художественном мире Ф.М. Достоевского и Н.С. Лескова*. Москва, 1996.
7. Шаряфетдинов Р.Х. *Мифопоэтика татарской литературы*. Москва: Директ-Медиа. 2021: 55–79.
8. Шаряфетдинов Р.Х. *Отражение традиций и менталитета народа в национальной литературе XX века*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-traditsiy-i-mentaliteta-naroda-v-natsionalnoy-literature-hh-veka
9. Лосев А.Ф. *Диалектика мифа*. Москва: Мысль, 2001.
10. *Мифологические коды в литературе XX века*. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/25393/1/avfn2_2013_34
11. Загидуллина Д.Ф. *История науки о литературе у татар*: учебное пособие. Казань: Казанский университет, 2011.


References


1. Gagaev A.A., Gagaev P.A. *Filosofiya tatarskoj skazki*: uchebnoe posobie. Saransk – Penza, 2017.
2. Muhamadiev R. *Svoi lyudi*. Available at: http://rinatmuhamadiev.ru/svoi.html
3. Yuzeev S. *Kazanskie skazki*. Available at: https://kazan-journal.ru/news/chitalka/kazanskie-skazki?ysclid=llybss10do624725936
4. Syryseva D.Yu. *Obraz «drugoj real'nosti» v sovremennoj tatarskoj proze (na materiale rasskazov R. Sabirova «Okno» i S. Yuzeeva «Te samye den'gi»)*. Available at: philology_no_5_23_september.pdf (sciphilology.ru)
5. Sabirov R. Okno.Available at: https://kazan-journal.ru/news/chitalka/okno?ysclid=llvyvzto8w631420766

6. Telegin S.M. *Zhizn' mifa v hudozhestvennom mire F.M. Dostoevskogo i N.S. Leskova*. Moskva, 1996.
7. Sharyafetdinov R.H. *Mifopo`etika tatarskoj literatury*. Moskva: Direkt-Media. 2021: 55-79.
8. Sharyafetdinov R.H. *Otrazhenie tradicij i mentaliteta naroda v nacional'noj literature XX veka*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-traditsiy-i-mentaliteta-naroda-v-natsionalnoy-literature-hh-veka
9. Losev A.F. *Dialektika mifa*. Moskva: Mysl', 2001.
10. *Mifologicheskie kody v literature XX veka*. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/25393/1/avfn2_2013_34
11. Zagidullina D.F. *Istoriya nauki o literature u tatar*: uchebnoe posobie. Kazan': Kazanskij universitet, 2011.

*Статья поступила в редакцию 30.08.23*

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-338-340

***Ovsienko T.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: tvovsienko@sfedu.ru*

**LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPTUAL COMPONENT OF THE CONCEPT VOLKSTRACHT IN GERMAN LINGUOCULTURE.** The article discusses the definition of the concept of Volkstracht as a value concept of German linguistic culture, presents results of the study of ways to represent the concept of Volkstracht. The concept analysis methodology used in the study involves studying the conceptual component of the Volkstracht concept through data based on the German electronic corpus DWDS. Based on the data, the conceptual core of the concept is identified. The near-nuclear zone of the concept includes the lexemes Dirndl and Lederhose, which reveal the value component of the concept. The analysis makes it possible to identify conceptual features in the explication of the concept. Lexemes included in the core, sub-nuclear and peripheral zones of the concept demonstrate the diversity, brightness and presence of the value component of German linguistic culture. The Volkstracht concept represents national clothing, typical mainly for residents of rural areas, often used during participation in folk holidays and celebrations, reflects the gender and regional component and stores information about the historical stages of the development of the nation.

*Key words:* **concept Volkstracht / national costume, German concept sphere, conceptual features**

***Т.В. Овсиенко****, канд. филол. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: tvovsienko@sfedu.ru*

# ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЙНОГО КОМПОНЕНТА КОНЦЕПТА VOLKSTRACHT В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье рассматривается определение понятия Volkstracht как ценностного концепта немецкой лингвокультуры, представлены результаты исследования способов репрезентации данного концепта. Методика концептуального анализа, используемая в исследовании, включает изучение понятийного компонента концепта Volkstracht посредством данных на базе электронного корпуса немецкого языка DWDS. На основе данных выделено понятийное ядро концепта. В приядерную зону концепта входят лексемы Dirndl и Lederhose, раскрывающие ценностную составляющую концепта. Анализ позволил выявить концептуальные признаки в экспликации концепта. Лексемы, входящие в ядро, приядерную и переферийную зоны концепта, демонстрируют разнообразие, яркость и наличие ценностного компонента немецкой лингвокультуры. Концепт Volkstracht представляет собой национальную одежду, характерную преимущественно для жителей сельской местности, часто используется во время участия в народных праздниках и торжествах, отражает гендерный и региональный компоненты и хранит информацию об исторических этапах развития нации.

*Ключевые слова:* **концепт Volkstracht / национальный костюм, немецкая концептосфера, концептуальные признаки**

Вопросы взаимосвязи языка и мышления, изучение культуры посредством языка, через ключевые понятия вызывают большой интерес исследователей различных направлений. Немецкая концептосфера является объектом изучения в ряде работ Е.А. Дженковой, И.А. Калюжной, А.В. Ленец, Т.С. Медведевой, Н.А. Красавского и др.

Объектом нашего исследования выступает концепт *Volkstracht / национальный костюм* в немецкой лингвокультуре. Данный концепт, как и многие другие, играет важную роль в формировании традиций, ценностей и мировоззрения немцев.

Актуальность данного исследования обусловлена неугасающим интересом ученых-лингвистов к национальной концептосфере в целом, а также расширением сфер употребления концептов в современных реалиях Германии. Национальный костюм является частью материальной культуры, имеет исторические традиции, отражает быт и условия жизни народа. Концепт *Volkstracht* с самого его появления в жизни немецкого народа претерпел немало изменений как в его значении, так и в употреблении.

Цель исследования заключается в анализе и описании понятийного компонента концепта *Volkstracht*. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: изучить дефиницию и понятие Volkstracht; описать лексико-семантические характеристики концепта Volkstracht; проанализировать репрезентацию понятийного компонента на материале цифрового словаря немецкого языка DWDS.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем впервые делается попытка изучить концепт Volkstracht и его компоненты в немецкой концептосфере. Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования вносят вклад в изучение немецкоязычной концептосферы. Результаты исследования могут быть применены при написании теоретических работ по лингвокультурологии, что подтверждает практическую значимость исследования.

Материалом для исследования послужили примеры из электронного словаря немецкого языка DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache). Данный словарь содержит корпуса немецкого языка, включающие в себя художественную, научную, историческую литературу, газеты и др. и позволяет получить информацию об искомой лексеме, её формах, частоте использования, сочетаемости и встречаемости в группах слов, предложениях и текстах различного характера.

Для анализа материала исследования использовался описательный метод, метод семантического анализа, метод лингвокультурного описания. Использование данных методов позволило зафиксировать основные признаки анализируемого концепта в немецкой лингвокультуре. Общее количество проанализированных примеров – 177.

Культурные ценности в любом языке развиваются, изменяются, исчезают, как и лексические единицы. Некоторые культурные ценности переходят в разряд ценностных доминант, которые концептуализируются в ходе социально-исторического развития общества и фиксируются в качестве норм, концептов лингвокультуры.

Под концептом понимается единица коллективного сознания, которая имеет языковое выражение и обладает этнокультурной спецификой [1, с. 70]. В рамках нашего исследования мы придерживаемся точки зрения В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина, которые считают концепт важной и основной единицей лингвокультуры, а точнее – единицей, в которой сконцентрирована лингвокультура. Концепт в их понимании представляет собой не инструмент познания, а реальную форму существующего культурного феномена. Ядро концепта образуют актуальные, а его периферию – наименее значимые смыслы. К тому же раскрыть понятие концепта можно с помощью различных языковых лексем, словосочетаний и предложений [2, с. 78]. Ядром концепта является ценность, заложенная в основе любой культуры.

К концептуальным константам немецкоязычной лингвокультуры относятся концепты Ordnung, Sicherheit, Gründlichkeit, Toleranz, Sparsamkeit, Arbeit. Традиционные ценности немецкой культуры остаются, как правило, неизменными, они лишь трансформируются и приобретают новые названия [3, с. 133; 4, с. 29].

*Volkstracht / национальный* костюм является культурным кодом любой нации, т. к. наряду с номинацией одежды проявляется в наименовании цвета, способов ношения и изготовления, отражает эстетические приоритеты и выполняет социально-демографическую, социально-культурную, статусную, обрядовую, национальную и другие функции [5, с. 50–52]. Культурный код фиксирует, в свою очередь, культурные смыслы, информационные, экспрессивные, знаковые составляющие народа, в которых закодирована определенная система ценностей национальной культуры [6, с. 207–208]. Необходимо отметить, что основные концепты национальной культуры имеют языковое выражение.

Анализируемая лексема Volkstracht состоит из двух самостоятельных лексем: Volk и Tracht. Исходя из принципа немецкого словосложения, можно говорить о том, что лексема Tracht несет в себе основную смысловую нагрузку и отражает стиль, образ жизни, культуру, а лексема Volk передает индивидуальность, региональность, т. е. национальный аспект. Соответственно, на первом этапе исследования мы обратились к этимологии лексемы Tracht. Изучение этимологии позволило установить, что лексема Tracht вошла в употребление в XV

веке. Значение лексемы Tracht менялось на протяжении столетий – от «накрытого на стол блюда» до «предмета ношения – одежды»: ahd. trahta 'aufgetragene Speise, Gericht' (9. Jh.) > mhd. traht(e), auch 'Traglast, Schwangerschaft', mnd. mnl. nl. Dracht 'das Tragen, das Getragenwerden, was getragen wird' … Traglast' (vgl. Tracht Wasser, Holz), besonders 'was als Kleidung, Kopfbedeckung und Schuhwerk am Körper getragen wird, Art und Weise, seine Kleider zu tragen, sein Haar zu ordnen' (seit Ende 15. Jh.). Mit der Vorstellung des Althergebrachten wird Tracht zum Fachwort der Volkskunde und bezeichnet die überlieferte Kleidung einer Gruppe, eines Volkes, einer Nation (Heimat-, Volks-, Nationaltracht) sowie bestimmter Berufe (Bauern-, Bergmanns-, Schwestern-, Amts-, Berufstracht). Bis ins 18. Jh. gilt Tracht auch für das 'Soldatenkleid', danach durch Uniform (s. d.) mehr und mehr verdrängt. – trächtig Adj. '(Leibesfrucht) tragend, schwanger' (von Säugetieren), spätmhd. trehtec, trehtic [7]. С конца XV века Tracht рассматривается как одежда, головной убор, обувь, а также способ ношения одежды. Позднее Tracht становится термином фольклора и описывает группу традиционных национальных костюмов, а также одежду определенных профессий и солдатскую униформу (вплоть до XVIII века). Немецкий толковый словарь Duden определяет Tracht как вид одежды обусловленной национальной и профессиональной группы. Кроме того, в словаре зафиксированы слова, определяющей лексемой которых выступает лексема Tracht: Trachtenanzug, Trachtenfest, Trachtenkostüm [8].

Согласно дефиниции, основными маркерами лексемы Tracht являются традиционный, типичный, одежда, народ, население, местность. Таким образом, понятийный компонент представляет собой одежду, которую носят люди определенной нации, профессии и принадлежащей какому-либо региону.

Рассмотрим особенности лексической экспликации понятийного компонента Tracht. На основании полученных в ходе исследования данных нами было создано лексико-семантическое поле Volkstracht, ядром которого является лексема Tracht, синонимы и их дериваты. В приядерную зону концепта вошли лексемы Dirndl и Lederhose. К периферии лексемы Tracht относятся следующие лексические единицы: Volkskunst, Volksmusik, Brauch, bayerisch, landesüblich.

Чтобы выявить лексические единицы, входящие в ядерную и приядерную структуру, мы обратились к данным словаря DWDS на предмет частотности их употребления. Кроме того, необходимо отметить, что лексема Tracht часто употребляется вместе с лексемой Dirndl (национальное женское платье), а иногда и подразумевает её. Ряд синонимов – Dirndl, Dirndlkleid, Frauentracht, Trachtenkleid – показывают, что большая часть слов включает две составляющие. Основное слово указывает на предмет одежды (Tracht или Kleid), определяющее – на принадлежность к определенному полу. Ещё одна лексическая единица, входящая в приядерную зону лексемы Tracht, – это лексема Lederhose (кожаные брюки, шорты). Данная единица имеет абсолютный синоним Hirschlederne, наличие которого объясняется тем фактом, что для изготовления брюк ввиду своей прочности используется именно оленья кожа.

На основании анализа приведенных лексических единиц мы пришли к выводу о том, что в большинстве своем рассматриваемая лексема отражает признаки, указывающие на соблюдение традиций: *traditionell, historisch, alt, ordentlich, Braut;* содержит культурные коннотации, связанные с цветом: *bunt, schwarz, farbenfroh, farbenprächtig, weiß, rot;* регионом – *bayerisch* и описывают внешний вид национальной одежды – *Dirndl, Hemd, Hut*.

Анализ сочетаемости лексем позволил выделить концептуальные характеристики и признаки, составляющие своеобразие концепта:

1. Национальный костюм ввиду своей истории считается традиционным предметом одежды сельского населения Германии: *die Tracht der Bauern ländliche Volkstrachten bäuerliche Trachten.*

2. Немецкий национальный костюм, выступая важным элементом лингвокультуры, часто используется немцами для участия в народных праздниках, свадьбах, походах в церковь и других торжеств: *Braut und Bräutigam bekamen je eine Volkstracht, in Volkstracht auf den Kirchplatz gekommen*. Национальный костюм и сегодня остаётся признаком приверженности к культурным традициям, возможностью запечатлеть эмоции и атмосферу, создаваемую образом костюма: *in Trachten gekleidet fotografieren lassen kann*.

3. Народный костюм представляет собой яркий предмет гардероба. К тому же цвет имеет своё значение или отражает какие-то символы. В немецком национальном костюме доминируют как сине-белые цвета, отражающие цвет баварского национального флага, так и цвета национального флага ФРГ: чёрный, красный, золотой. Черный – цвет торжественности (ещё с эпохи Реформации), красный символизирует страсть, революцию, ассоциируется с жизнью. Зеленый – символ мира, спокойствия, плодородия и процветания. Зеленый цвет связан с видом деятельности крестьян – земледелием. Например: *sie in ihrem weinrot-golden-bronzenen Dirndl, im weiß-blauen Dirndl.*

4. Национальная одежда отражает и региональный компонент. Одежда, головные уборы, обувь и аксессуары происходят из конкретного региона и называются по-разному. На юге Германии, в регионах Kirnbach, Reichenbach распространены соломенные шляпы с помпонами из красной шерсти (Bollenhut), в регионах Titisee и Kinztigal – чепцы (Riegelhaube), в Elztäler и St. Märgen плоские соломенные шляпки-таблетки. На севере преобладает особый головной убор невесты – высокая шляпа, изготовленная из крученой ткани ярко-красного цвета. В дни перед свадьбой её украшали различными разноцветными бусинами, которые придавали изделию индивидуальный вид. У сорбов – шапка из тонкой ткани, сужающаяся к верху. Помимо белой каймы характерной особенностью является использованная для этой цели красная ткань с цветочным мотивом. Например, *Mädchen in handgefertigten Bollenhüten; in bayrischer Tracht statt Grünrock; Spreewälderinnen in originaler sorbischer Tracht.*

5. Национальная одежда отражает гендерный компонент, т. к. различают женскую и мужскую одежду.

Типичным женским национальным костюмом на территории Германии является платье Dirndl, которое первоначально носили исключительно представительницы сельской местности, разграничивая тем самым принадлежность жителей к определенному социальному статусу или профессии. Влияние моды обусловливало разнообразие платьев и зависело от доступных в данном или соседних регионах материалов. Затем постепенно начали появляться повседневные и праздничные варианты. Праздничные платья Dirndl считались подходящей одеждой для посещения церкви, государственных праздников, ярмарок, фестивалей, Октоберфеста и т. д. Особенную популярность оно имело в Баварии в качестве свадебного платья [9, с. 32]: *Erst mit dem Stadtmarketing der sechziger Jahre kam das Dirndl zum Oktoberfest* (Zeit Magazin, 07.07.2011, Nr. 28)*; Das Dirndl war also kein echtes Kleidungsstück vom Lande, es stellte die Idee der Städter vom ländlichen Leben dar* (Zeit Magazin, 07.07.2011, Nr. 28). Вторая мировая война положила начало спаду популярности Dirndl, всё немецкое отвергалось, а традиционная одежда часто ассоциировалась с консервативными политическими взглядами. Возрождение интереса к народному костюму произошло с летними Олимпийскими играми 1972 года в Мюнхене, в 1980-х годах наблюдалось дальнейшее повышение интереса, поскольку сельский оттенок одежды и тот факт, что она изготовлена из натуральных, а не синтетических материалов, хорошо сочетались с желанием вернуться в так называемый «нетронутый мир» [10, с. 69]. Этот повышенный интерес к традиционной одежде заметили модные дома, что повлекло разработку и продажу высококачественных изделий с 2000-х годов.

Мужской национальный костюм, состоящий традиционно из жилета (Weste) и кожаных брюк (Lederhose), традиционной рубашки, полуботинок, носков или гетр, аналогичен женскому по его значимости и употреблению. Ранее кожаные брюки носили в основном для выполнения тяжелых физических нагрузок, т. к. они были намного прочнее, чем обычная тканевая одежда. Сейчас кожаные брюки носят преимущественно в качестве одежды для отдыха.

Кожаные брюки были широко распространены среди мужчин в Альпах и прилегающих к ним районах. Их носили, как правило, охотники, люди, увлекающиеся верховой ездой, и те, кто предпочитал активный отдых. Необычный крой стал уникальным баварским изобретением, был популярен в Европе XVIII века, означающего в переводе с французского «в баварском стиле» [11]: *Tracht und Lederhosen gehören zu Bayern wie der weißblaue Himmel* (Der Tagesspiegel, 30.03.2002); *Trotzdem war sie schon früher in Tracht feiern, aber dann eben in Lederhose* (Neue Osnabrücker Zeitung, 02.10.2019).

6. Национальный костюм является не только атрибутом принадлежности к определённой нации, но и несет информацию об исторических этапах развития народа.

Немецкий национальный костюм появился в XVIII веке с целью объединения большого количества феодальных владений в единое целое. Правящая в то время династия Виттельсбахов предприняла попытку объединения на первом праздновании Октоберфеста, попросив население появиться на празднике в различных региональных костюмах. Традиционный костюм продвигался как повседневная одежда. Начиная с 1883 г., стали возникать многочисленные региональные ассоциации костюмов, каждая из которых разрабатывала свою одежду [12]. После Первой мировой войны и потери Баварией государственности в Веймарской республике костюмы впервые приобрели политически реакционный характер. Под властью нацистского режима костюмы стали важной частью национальной пропаганды, символом пангерманской идентичности в странах, находившихся под властью нацистов, женское платье Dirndl использовалось для пропаганды нацистского идеала трудолюбивой немецкой женщины [13]. В послевоенный период традиционные костюмы стали частью романтического представления о родине. Сегодня национальная одежда Volkstracht рассматривается как символ Германии в международном контексте: *Die Trachten, die wir heute kennen, sind zum Teil allerdings wesentlich jüngeren Datums* (Die Zeit, 11.07.2011, Nr. 28).

Рассмотрев репрезентацию понятийного компонента концепта, мы пришли к следующим выводам. Лингвокультурный концепт *Volkstracht* имеет широкое лексико-семантическое поле, ядром которого является лексема *Tracht.* В приядерную зону входят лексемы *Dirndl, Lederhose*, которые демонстрируют ряд особенностей, отражающих национально-культурное своеобразие концепта. В ходе анализа были выявлены следующие функции понятия концепта: использование костюма в качестве главного атрибута одежды на различных торжествах (в том числе национальных праздниках и свадьбах), выражение эстетической оценки с помощью цвета, отражение региональной и гендерной составляющих, иллюстрирование культурно-исторических смыслов. Частота использования концепта *Volkstracht*, зафиксированного в корпусе текстов электронного словаря DWDS, свидетельствует о его актуальности и функционировании в немецкой лингвокультуре.

Библиографический список

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001; № 1: 64–72.
2. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж: ВГУ. 2001: 75–80.
3. Медведева Т.С. Ценности немецкого народа: история и современность. *Вестник Удмуртского университета. История и филология*. 2010; № 3: 130–134.
4. *Национально-культурная специфика коммуникации в немецкоязычном пространстве (Австрия, Германия, Швейцария):* коллективная монография. Ростов-на-Дону: Мини Тайп, 2020.
5. Банкова Т.Б., Васильковская А.А. Костюмный код в диалектной лингвокультуре: определение понятия (на материале говоров Среднего Приобья*). Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2019; № 7 (204): 48–54.
6. Файзулина Э.Е., Христидис Т.В. Традиционный костюм как культурный код: иконография, символика и семантика (на примере женского костюма). *Педагогика және психология*. 2020; № 1: 206–212.
7. *DWDS*. Available at: https://www.dwds.de/wb/Tracht
8. *Das deutsche Wörterbuch. Duden*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Volkstracht
9. Tostmann G. *Das Dirndl: Alpenländische Tradition und Mode*. Vienna: Christian Brandstätter, 1998.
10. Pattee D.C. *Munich in your pocket*. Munich. 1989.
11. Kaplan Jonathan C. Lederhosen, Dirndl, and a Sense of Belonging: Jews and Trachten in Pre-1938 Austria. *TEXTILE*. 2022; № 21 (3): 599–625.
12. Ständecke M. *Das Volkskunsthaus Wallach in München: Ein Beitrag über die «Wiederbelebung» der «Volkskunst» zur Zeit der Weimarer Republik*. Leiden: Brill, 2008: 65–90.
13. Guenther I. *Nazi chic?: Fashioning women in the Third Reich*. Berg; Oxford, 2007: 439–475.

References

1. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; № 1: 64-72.
2. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*. Voronezh: VGU. 2001: 75-80.
3. Medvedeva T.S. Cennosti nemeckogo naroda: istoriya i sovremennost'. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Istoriya i filologiya*. 2010; № 3: 130-134.
4. *Nacional'no-kul'turnaya specifika kommunikacii v nemeckoyazychnom prostranstve (Avstriya, Germaniya, Shvejcariya):* kollektivnaya monografiya. Rostov-na-Donu: Mini Tajp, 2020.
5. Bankova T.B., Vasil'kovskaya A.A. Kostyumnyj kod v dialektnoj lingvokul'ture: opredelenie ponyatiya (na materiale govorov Srednego Priob'ya*). Vestnik TGPU (TSPU Bulletin)*. 2019; № 7 (204): 48-54.
6. Fajzulina `E.E., Hristidis T.V. Tradicionnyj kostyum kak kul'turnyj kod: ikonografiya, simvolika i semantika (na primere zhenskogo kostyuma). *Pedagogika zhəne psihologiya*. 2020; № 1: 206-212.
7. *DWDS*. Available at: https://www.dwds.de/wb/Tracht
8. *Das deutsche Wörterbuch. Duden*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Volkstracht
9. Tostmann G. *Das Dirndl: Alpenländische Tradition und Mode*. Vienna: Christian Brandstätter, 1998.
10. Pattee D.C. *Munich in your pocket*. Munich. 1989.
11. Kaplan Jonathan C. Lederhosen, Dirndl, and a Sense of Belonging: Jews and Trachten in Pre-1938 Austria. *TEXTILE*. 2022; № 21 (3): 599-625.
12. Ständecke M. *Das Volkskunsthaus Wallach in München: Ein Beitrag über die «Wiederbelebung» der «Volkskunst» zur Zeit der Weimarer Republik*. Leiden: Brill, 2008: 65-90.
13. Guenther I. *Nazi chic?: Fashioning women in the Third Reich*. Berg; Oxford, 2007: 439-475.

*Статья поступила в редакцию 28.09.23*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-340-342

***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*
***Filippova V.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Encyclopedia Department, Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia),*
*E-mail: varvf@yandex.ru*

**SEMANTICS OF SOMATIC CODE "HEAD" IN ENGLISH PHRASEOLOGY.** An active development of an anthropological paradigm in modern linguistics is determined by the focus on defining and describing the originality of mentality and worldview of the peoples of the world. The study of ideas existing in English culture about various objects and phenomena of the world through the prism of the body allows identifying traditional and culturally marked characteristics of human body parts, as well as qualities attributed to them due to metonymic and metaphorical processing. The purpose of the study is to reveal the semantics of a somatic word 'head' as the component of English phraseological units. To achieve this goal, the following tasks are solved: contextual and semantic analyses of phraseological units were carried out; macrofields, i.e. semantic groups indicating the functions and qualities of the head have been identified; by means of semiotic and interpretive analyses, it has been determined that the body code 'head' reflects the value parameters and guidelines of English linguistic culture, representing the evaluation of a person's mental abilities and qualitative characteristics through 'head' metaphor. The results of the work allow concluding that the phraseological corpus can serve as material for studying the semantics of somatic codes and elements of traditional worldview. The prospects for the study lie in the possibility of considering the somatic word 'head' in a comparative aspect, which will contribute to determining the specifics of metaphorical processing of basic body parts in semiotic systems of various ethnic groups.

*Key words:* **phraseology, somatism, anatomical code, semantics, metaphor**

***С.В. Филиппова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
*E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*
***В.В. Филиппова**, канд. филол. наук, рук. отдела энциклопедистики Академии наук Республики Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: varvf@yandex.ru*

# СЕМАНТИКА АНАТОМИЧЕСКОГО КОДА HEAD В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Активное развитие антропологической парадигмы в современных лингвистических исследованиях обусловлено интересом к определению и описанию самобытности менталитета и мировоззрения народов мира. Изучение представлений англичан об объектах и явлениях окружающего мира через призму тела позволяет идентифицировать традиционные, культурно маркированные характеристики частей тела человека, а также приписываемые им вследствие метонимического и метафорического переосмысления качества. Цель исследования – раскрыть семантику соматизма *head* в составе английских фразеологических единиц. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи: осуществлен контекстуально-семантический анализ фразеологизмов с компонентом *head*; выявлены макрополя – семантические группы, указывающие на функции и качества головы; посредством семиотического и интерпретативного анализа определено, что телесный код *head* в составе фразеологии транслирует ценностные параметры и ориентиры английской лингвокультуры, репрезентируя через метафору головы оценку умственных способностей и качественных характеристик человека. Результаты работы позволяют сделать вывод, что фразеологический корпус может служить в качестве материала для изучения семантики соматических кодов и элементов традиционного мировоззрения англичан. Перспективы исследования заключаются в возможности рассмотрения соматизма «голова» в сопоставительном аспекте, что позволит определить специфику метафорического переосмысления базовой телесной лексики в семиотических системах различных этносов.

*Ключевые слова:* **фразеологизм, соматизм, анатомический код, семантика, метафора**

Актуальность работы определяется возрастающим интересом к антропоцентрическому характеру языка и проблематике отражения менталитета народа в традиционных текстах лингвокультуры. Изучение специфики мышления и мировоззрения носителей различных языков через призму фразеологии раскрывает исторически обусловленные представления о базовых ценностях и ориентирах, выявляет самобытность восприятия этносом окружающего мира, распознает постулируемые в текстах нормы поведения человека и приписываемые объектам реальной действительности качества и характеристики. Цель нашего исследования – определение семантических характеристик соматизма *head* в составе английских фразеологических единиц. Для достижения цели исследования решались следующие задачи: отбор материала исследования методом сплошной выборки; проведение контекстуально-семантического анализа отобранных фразеологизмов; определение базовых функций и ключевых характеристик соматического кода *head*; идентификация семантических макрополей, репрезентирующих специфику анатомического кода *head* в английской лингвокультуре. Таким образом, для решения задач, ориентированных на выявление сущностных характеристик головы в английской фразеологии, применялись методы качественного, контекстуального, семантического, семиотического и интерпретативного анализа. В качестве материала исследования использовалась работа Л.П. Смита «Фразеология английского языка» [1], кроме того, данные извлекались из электронного словаря идиоматических выражений The Free Dictionary by Farlex [2].

Научная новизна исследования состоит в том, что соматизм *head* рассматривается нами как анатомический (телесный) код – один из ключевых культурных кодов, который хранит в языке традиционные представления и верования народа, а также служит средством осмысления объектов и явлений окружающей действительности. Соматический код относится к базовым универсальным кодам культуры, репрезентируя не только внешние и внутренние качества человека, но и метафорически характеризуя социально-культурные аспекты жизнедеятельности человека – предметы, явления и окружающее человека пространство [3–6]. Теоретическую значимость работы мы видим в развитии семиотического подхода к текстам фольклорного жанра, который позволит в дальнейшем описать анатомическую картину мира англичан и смоделировать своеобразную функционально-оценочную «карту тела» в языковом сознании носителей английского языка. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения материалов и результатов исследования в качестве иллюстрации особенностей образного переосмысления частей тела на занятиях по английскому языку, лингвистике, межкультурной коммуникации.

Изучение анатомической лексики в семиотическом аспекте требует рассмотрения его в контексте феномена «культурный код», который является системой координат или метрически идеальной сферой, предопределяющей структурирование и оценку окружающего мира [7; 8]. Культурный код трактуется как «сеть универсальных и национально специфичных явлений, формирующая национальную картину мира, это репертуар сигналов и одновременно способ структурирования культурного знания» [9, с. 20]. Это означает, что анатомический код, обозначающий тело человека и его части, может функционировать как исходная схема, через призму которой происходит концептуальное и языковое моделирование мира.

Выбор фразеологического корпуса в качестве материала исследования логичен, поскольку он является надежным и релевантным источником для изучения языковой картины мира. Во фразеологизмах актуализируются метафорическая природа языка и эмоционально-оценочное отношение человека к миру. Зафиксированные в текстах ФЕ образы представляют собой знаки, которыми именуются и описываются определенные предметы, ситуации или отношения. Будучи минимальными единицами «надъязыкового семиотического яруса» [10, с. 36], фразеологизмы могут быть рассмотрены как устойчивые клише, отражающие национально-культурную специфику этноса и содержащие элементы, в которых «зашифрованы» традиционные верования и представления предков. Таким образом, в нашей работе интерпретация текстов ФЕ происходит посредством «расшифровки» анатомического кода, вербализующего элементы фразеологической картины мира и функционирующего в качестве системы координат, которая детерминирует оценку и структурирование окружающего мира. В данном контексте метафорическое и метонимическое переосмысление тела и его функций служит источником миропонимания, миромоделирования и смыслопорождения.

Перейдем к обсуждению материалов исследования. Комплексный анализ фразеологизмов с компонентом *head* позволил систематизировать данные и выявить ключевые семантические макрополя – группы ФЕ с функциональными и оценочными характеристиками головы.

**Голова как локус интеллекта, мыслительной деятельности**. К данной группе относятся ФЕ, в которых вербализуются темы «интеллектуальные способности», «здравый ум», «мыслительный процесс», «знание / незнание», «понимание / непонимание». Голова в сочетании с соматизмом *shoulders* / плечи описывает людей, которые отличаются интеллектом и способны принимать правильные решения: *head and shoulders above somebody; have a good head on one's shoulders*. Комбинация данных соматизмов актуализирует позитивную семантику: фразеологизм *to have a young head on old shoulders* / (букв.) 'иметь молодую голову на старых плечах' характеризует человека, сохранившего в старости энергию, здравый ум и энтузиазм; в тексте *an old head on young shoulders* / (букв.) 'старая голова на молодых плечах' изображаются молодые люди, которые отличаются зрелостью рассуждений и обдуманностью действий (здесь и далее перевод выполнен автором статьи). Устойчивым сочетанием *have a head for something* / (букв.) 'иметь голову' определяют человека, который обладает интеллектом и необходимыми для осуществления какой-либо деятельности умственными способностями.

Фразеологизм *to break one's head over something* / (букв.) 'ломать голову' представляет анализируемый соматизм как сферу, ответственную за мыслительный процесс. Схожая семантика вербализуется в текстах *to hammer an idea into one's head, drum something into one's head* / (букв.) 'вбивать мысль в чью-либо голову', что означает обучать кого-то, образовывать, заставлять думать посредством интенсивных повторений и занятий. *To put out of one's head* / (букв.) 'вытащить / выбросить из головы' описывает человека, который намеренно перестает думать о проблемах. В сочетании с лексемой *cloud* актуализируются значения 'рассеянный', 'не думать', 'витать в облаках', 'фантазировать', 'абстрагироваться от реальности': *head in the clouds, to have one's head in the clouds. И*, наоборот, ФЕ *get your head out of the clouds* обозначает 'перестать мечтать, фантазировать и сосредоточиться на реальности'. *Out of one's own head* / (букв.) 'из собственной головы' обозначает наличие мудрости и здравости, основанных на собственном опыте и мировоззрении. Выделяются выражения, в которых буквально изображается 'объединение голов', т.е. метафорическое обозначение процессов совместной интеллектуальной работы, коллективного обсуждения проблем и работы над ними: *to lay heads together, to put heads together, to bang people's heads together* и т. п.

Отсутствие интеллекта и способности понимать происходящее демонстрируется в устойчивых сочетаниях: *not right in the head* / (букв.) 'не прав в голове' / (образ.) 'человек не в своем уме'; *above someone's head* / (букв.) 'выше чьей-либо головы' / (образ.) 'вне чьего-либо понимания'; *be soft in the head* / (букв.) 'быть мягким в голове'. Многочисленны комбинации лексемы *head* с наименованиями продуктов, явлений природы, бытовых объектов, качественных прилагательных, в которых вербализуется образ глупого человека: *airhead, bean head, beef-head, bubble head, coconut head, cheesehead, ckuckhead, dough head, hard head, knot head, pinhead* и т. п.

К этой же подгруппе можно отнести фразеологизмы, в которых голова выступает как локус проблем или новостей (хороших или плохих). В данном контексте голова является своеобразным «приемником», получающим и обрабатывающим информацию позитивного или негативного характера. В качестве примера можно привести следующие ФЕ: *bring something down on one's head* / (букв.) 'уронить нечто сверху вниз на голову' / (образ.) 'удивить', 'огорошить'; in over head / (букв.) 'выше головы' / (образ.) 'быть вовлеченным в трудную ситуацию, дилемму', 'быть неспособным контролировать ситуацию'.

**Голова как локус характера**. В данной группе голова репрезентируется как сфера, отвечающая за характер человека. Например, тщеславие и высокомерие изображаются посредством ФЕ *to have a swelled (swollen) head* / (букв.) 'быть с опухшей головой', *to have a fat head* / (букв.) 'быть с толстой головой', *to have a big head* / (букв.) 'быть с большой головой', *pointy-head* / (букв.) 'заостренная голова'. Сдержанность, самообладание, стойкость описываются в таких фразеологизмах как *cool head* / (букв.) 'холодная голова', *to keep one's head* / (букв.) 'держать в голову' / (образ.) 'оставаться хладнокровным и рациональным в состоянии стресса', *to keep one's head above water* / (букв.) 'держать голову над водой' / (образ.) 'бороться с трудностями'. Спрятанная голова вербализует образ трусливого человека – *to hide one's head in the sand* / (букв.) 'прятать голову в песок', втянутая голова во фразеологизме *pull one's head in* / (букв.) 'втянуть голову' описывает осторожного человека, который не лезет в чужие проблемы и дела.

Анализируемый соматизм также может служить в качестве признака уверенности: так, выражение *to hold one's head high* обозначает 'высоко держать голову'; ФЕ *keep your head up* передает значение 'держи голову выше' (образ. 'будь увереннее'); фразеологизмом *on one's own head be it* метафорически именуют решительного человека, который берет на себя ответственность за свои действия и решения. Кроме того, данный соматизм образует интересную комбинацию с лексемой *caul* / 'чепчик' 'оболочка', наличие которого на голове является индикатором удачливого человека: *born with a caul on one's head* / 'родился с водной оболочкой на голове' / (образ.) 'родился в рубашке'. В данном выражении нашли отражение суеверия и верования многих народов о том, что часть плодной оболочки, которая иногда присутствует на голове новорожденного ребенка, считается магическим символом защиты.

В целом в данной группе наблюдается разнообразие качеств, которыми наделяют людей, что объясняется не только способностью соматизма вступать в сочетания с разными прилагательными, но и тем, что при описании состояний или действий головы актуализируются специфичные смыслы, имеющие отношение к внешнему облику человека – отражению его внутреннего мира (например, *держать голову высоко* или *опускать голову вниз*).

**Голова как локус эмоций**. ФЕ с компонентом *head* реализуют значения, связанные с эмоциональной сферой, репрезентируя голову как зону, ответственную за чувства людей, причем спектр описываемых эмоций достаточно раз-

нообразен. Так, именно в голове рождается чувство любви и симпатии: *to turn someone's head* / 'вскружить голову, поразить'; *be head over heels* / 'быть очарованным, влюбленным'. Злость, ярость изображаются во фразеологизмах *off one's head* / 'быть вне себя', *lose one's head* / 'терять голову', 'потерять самообладание и действовать эмоционально и иррационально', *a rush of blood to the head* / (букв.) 'прилив крови к голове', (образ.) 'внезапное чувство волнения или гнева', *be shouting one's head off* / (букв.) 'снести кому-то криком голову' / (образ.) 'много или сильно кричать'. В первых двух примерах потеря головы, ее «отсутствие» отражают крайне агрессивное эмоциональное состояние человека, неспособность контролировать свои мысли и поступки.

**Голова как атрибут свободы и независимости**. В некоторых фразеологизмах зафиксированы смыслы, ассоциирующие голову с самостоятельностью и автономностью. Например, *to give someone his head* / (букв.) 'вручить кому-либо его собственную голову' представляет идею о свободе, независимости, праве человека на выбор решений и действий. В данном примере наблюдается метонимическое переосмысление головы как локуса мыслительной деятельности, вербализуется образ головы в руках собственного хозяина. Вручение головы ее же обладателю в качестве ресурса или центра принятия решения указывает на ответственность человека за свои поступки и свою жизнь. Аналогичные значения наблюдаются в устойчивых сочетаниях *let it be on one's head* / (букв.) 'пусть это будет на чьей-либо голове' / (образ.) 'это будет на чьей-то ответственности', *on one's own head* / (образ.) 'это на чьей-то собственной ответственности'. Оппозитивный смысл наблюдается в выражении *be hanging over one's head* / (букв.) 'висеть на голове' / (образ.) 'быть источником переживаний и беспокойства для других людей', где изображается безмятежное существование за счет других и неспособность к самостоятельной жизни.

**Голова как цель или центр**. В данном семантическом поле анатомический код *head* служит в качестве сущностной составляющей или эпицентра явлений, метафорически описываемых во фразеологизмах. ФЕ *to hit the nail on the head* / (букв.) 'ударить по шляпке гвоздя' обозначает 'попасть в точку', *the head and front of* – 'предел, верх, самое важное' может использоваться для описания факторов или показателей, которые являются ключевыми. Фразеологизм *a fish stinks from the head down* / 'рыба начинает гнить с головы' обозначает, что источником больших проблем или провалов в любой организации являются ее руководство. Сочетание *build up a head of steam* / (букв.) 'воздвигать голову пара' актуализирует смысл 'набрать необходимую энергию или силу для движения вперед'. *To come to a head* / (букв.) 'подойти к голове' используется при передаче значения 'достичь апогея'. Данное выражение применяется для характеристики событий, которые достигают высшей точки своего развития. Несмотря на контекстуально-семантические различия между выражениями, они все относятся к теме значимости (центральной или главенствующей позиции в структуре объекта).

**Голова как инструмент измерения**. *Head* в английских ФЕ может репрезентироваться как единица счета или сопоставления: *per head* / на человека, *go head to head* / 'идти голова к голове' (ср. рус. *идти ноздря в ноздрю*), 'соперничать'. Голова фигурирует и при описании изобилия или переизбытка чего-либо, например, выражение *over head and ears* / (букв.) 'выше головы и ушей' обозначает, что описываемых явлений слишком много (ср. рус. *по горло*). Сочетание *be head over ears in something* / (букв.) 'быть с головой по уши в чем-либо' актуализирует тему глубины и вербализует значение 'быть очень глубоко вовлеченным или погруженным во что-то'. В данной группе выделяются фразеологизмы, в которых голова является индикатором или признаком цельности / нецельности, полноты / неполноты описываемых объектов или явлений. Необходимо отметить, что голова реализует данное значение только в сочетании с лексическими единицами, обозначающими нижние конечности либо имеющими к ним отношение. Это означает, что целостность объекта или его полнота измеряются наличием верхней и нижней частей тела: *from head to heels (toe)* / 'с головы до каблуков (пальца ноги)'; *from head to heels (toe / foot)* / 'все тело'; *not able to make heads or tails out of something* / (букв.) 'не способен сделать головы или хвосты из чего-либо' / (образ.) 'неспособность осмыслить сущность явления или процесса'.

**Голова как сам человек**. Среди английских фразеологизмов наблюдаются устойчивые единицы, в которых голова выступает в качестве репрезентанта самого человека, тем самым указывая на ее ключевую роль в структуре тела. Так, главенствующая позиция головы вербализуется в следующих примерах: *to talk one's head off* / (образ.) 'заговорить до смерти', 'человек, который болтает без умолку'; *to put one's head in a noose* / (образ.) 'лезть в опасную для жизни ситуацию'; *a 'price on somebody's head* / 'награда за поимку человека (обычно преступника)'; *one's head is on the block* / 'голова на плахе', 'нести ответственность', 'пожинать последствия', 'понести наказание'. Таким образом, в английской лингвокультуре анализируемый соматизм в определенных контекстах может выступать в роли аналога человека.

Таким образом, в ходе проведенной работы было выявлено следующее: семантика фразеологических единиц с соматизмом *head* отражает национально-культурные смыслы и специфичность фразеологической картины мира англичан; голова, будучи ключевой частью тела, актуализирует значения, связанные с ее основными функциями; анализируемый соматизм в составе английской фразеологии репрезентируется как сфера, ответственная за мысли и эмоции человека; голова может выступать в качестве отражения характера человека, его автономности, самостоятельности и способности нести ответственность за свою жизнь; на основе метафорического и метонимического переосмысления в английской фразеологии были смоделированы смыслы, в соответствии с которыми голова является центром в структуре объектов или явлений и служит единицей измерения. Необходимо отметить, что фразеологизмы являются ценным материалом для изучения языковой картины мира народа и представляют собой манифестацию в знаках языка мировоззрения этноса. Выбор анатомической лексемы *head* в качестве объекта изучения предопределен антропологической природой языковой картины мира. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что аналитическое осмысление человеком своего тела помогает ему познать не только себя, но и окружающий мир, трансформируя возникающие образы и переосмысленные функции частей тела в метафоры и смыслы, которые становятся частью семиотической системы языка и фиксируются в текстах культуры, включая фразеологизмы. Соматические фразеологизмы могут служить объектами исследований, направленных на изучение специфики переосмысления человеком себя в семиотических системах различных этносов.

Библиографический список


1. Смит Л.П. *Фразеология английского языка*. Перевод А.С. Игнатьева. Москва: Учпедгиз, 1959.
2. Head. *The Free Dictionary of Farlex*. Available at: https://idioms.thefreedictionary.com/head
3. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод А.Н. Баранова, А.В. Морозова. Москва: Эдиториал УРСС, 2004.
4. Башкатова Ю.А. Телесная метафора в английской и русской лингвокультурах. *СибСкрипт*. 2013; Т. 54, № 2: 24–27.
5. Сайфи Л.А. Соматическое пространство языка. *Вестник Башкирского университета*. 2008; Т. 13, № 1: 69–72.
6. Сидорова А.А., Филиппова С.В. Соматический код «голова» в китайской фразеологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, № 8: 2638–2642.
7. Ten Y.P. Creative approach to shaping the symbolic system of global culture. *Creativity Studies*. 2022; Т. 15, № 1: 102–115.
8. Филиппова В.В. Культурные коды: Репрезентация неба и небесных тел в якутских загадках. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2022. Т. 90, № 4: 118–127.
9. Маслова В.А. *Лингвокультурология:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2001.
10. Черкасский М.А. Опыт построения функционально модели одной частной семиотической системы. *Паремиологический сборник. Пословица. Загадка (структура, смысл, текст):* сборник статей. Москва: Наука, 1978: 35–52.


References


1. Smit L.P. *Frazeologiya anglijskogo yazyka*. Perevod A.S. Ignat'eva. Moskva: Uchpedgiz, 1959.
2. Head. *The Free Dictionary of Farlex*. Available at: https://idioms.thefreedictionary.com/head
3. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Perevod A.N. Baranova, A.V. Morozova. Moskva: `Editorial URSS, 2004.
4. Bashkatova Yu.A. Telesnaya metafora v anglijskoj i russkoj lingvokul'turah. *SibSkript*. 2013; T. 54, № 2: 24-27.
5. Sajfi L.A. Somaticheskoe prostranstvo yazyka. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2008; T. 13, № 1: 69-72.
6. Sidorova A.A., Filippova S.V. Somaticheskij kod «golova» v kitajskoj frazeologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16, № 8: 2638-2642.
7. Ten Y.P. Creative approach to shaping the symbolic system of global culture. *Creativity Studies*. 2022; T. 15, № 1: 102-115.
8. Filippova V.V. Kul'turnye kody: Reprezentaciya neba i nebesnyh tel v yakutskih zagadkah. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2022. T. 90, № 4: 118-127.
9. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2001.
10. Cherkasskij M.A. Opyt postroeniya funkcional'no modeli odnoj chastnoj semioticheskoj sistemy. *Paremiologicheskij sbornik. Poslovica. Zagadka (struktura, smysl, tekst):* sbornik statej. Moskva: Nauka, 1978: 35-52.


*Статья поступила в редакцию 30.09.23*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-343-345

***Shuiskaya Yu.V.,*** *Professor, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Journalism, Media Communications and Advertising, Faculty of Journalism, Moscow University n.a. A.S. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
***Multanovskaya D.V.,*** *postgraduate, senior teacher, Faculty of Journalism, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: dashkesh@mail.ru*

**ADVERTISING AND COPYWRITING TEXTS AS A FACTOR IN THE REVIVAL OF THE DIVERSIFIED INVENTION OF ANCIENT RHETORIC.** The article is devoted to considering the issue of reviving the topical scheme of diversified innovation under the influence of mass distribution of advertising in the media, and then copywriting on the Internet. The system of diversified development of the topic, conceived by Aristotle, depending on the characteristics of the audience, assumed a matrix analysis of the topic through the prism of categories of common places – topoi. The origin of this system is the development of a thesis for communication with a decision-making free audience of variable composition. Subsequently, this scheme began to be perceived more as a tribute to tradition than as an actual working tool for generating text, and at the end of the 17th century, in the rhetoric of "Port-Royal" it is already explicitly condemned. The authors prove that the key factor in returning to the Aristotelian paradigm of text development and creation is the appeal to mass advertising in the mid-twentieth century and the need for mass generation of texts on the Internet at the beginning of the 21st century.

*Key words:* **rhetoric, topoi, commonplaces, advertising, copywriting, mass media**

***Ю.В. Шуйская,*** *д-р филол. наук проф., зав. каф. журналистики, медиакоммуникаций и рекламы факультета журналистики Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*
***Д.В. Мультановская,*** *аспирант, ст. преп., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: dashkesh@mail.ru*

# ТЕКСТЫ РЕКЛАМЫ И КОПИРАЙТИНГА КАК ФАКТОР ВОЗРОЖДЕНИЯ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ИНВЕНЦИИ АНТИЧНОЙ РИТОРИКИ

Статья посвящена рассмотрению вопроса о возрождении топической схемы диверсифицированной инвенции под влиянием массового распространения рекламы в СМИ, а затем – копирайтинга в Интернете. Задуманная Аристотелем система диверсифицированной разработки темы в зависимости от характеристик аудитории предполагала матричный анализ темы через призму категорий общих мест – топосов. В истоке данной системы стояла разработка тезиса для общения с принимающей решение свободной аудиторией вариабельного состава. В дальнейшем данная схема стала восприниматься в большей степени как дань традиции, чем как актуальный работающий инструмент порождения текста, и в конце XVII века в риторике «Пор-Рояль» уже эксплицитно осуждалась. Авторы доказывают, что ключевым фактором возвращения к аристотелевской парадигме разработки и создания текста стало обращение к массовой рекламе в середине XX столетия и необходимость в массовой генерации текстов в Интернете в начале XXI столетия.

*Ключевые слова:* **риторика, топосы, общие места, реклама, копирайтинг, масс-медиа**

Порождение текста на заданную тему, предполагавшего эффективное воздействие на принимающую решение аудиторию, является ключевой задачей риторики со времен античности. Первые труды по риторике предполагали два метода решения данной проблемы: принятая в школе софистов ориентация на образцы (повтор эффективной речи как способ порождения новой эффективной речи) и разработанная Аристотелем и впоследствии расширенная в трудах Цицерона и Квинтилиана практика диверсифицированной разработки текста по топам (топосам) – общим местам. Последняя предполагала подготовку к выступлению через ответы на серию вопросов, которые были призваны помочь оратору найти и отобрать наиболее эффективные аргументы для данной аудитории.

Практика аристотелевской школы была трудоемкой и постепенно утрачивала свою ценность вплоть до того, что в риторике Бернара Лами она была отвергнута окончательно. Тему предполагалось разрабатывать «от оратора», обращаясь к тем мыслям, которые убедили самого говорящего в правильности данной идеи. При этом потенциальные различия между оратором и его аудиторией (пол, возраст, социальное положение) не принимались в расчет как несущественные.

Ренессанс аристотелевской парадигмы связывают с именем бельгийского ученого Хаима Перельмана, который вернулся к практике диверсифицированной разработки темы. По нашему мнению, это неразрывно связано с распространением средств массовой информации и рекламы как словесного и визуального воздействия на потенциального покупателя. Диверсификация целевой аудитории рекламного обращения вынудила устремиться к ранее придуманной и разработанной на практике теме.

В современном мире генерация диверсифицированных текстов также востребована в практике копирайтинга – написания текстов для сайтов, социальных сетей, телеграм-каналов. Актуальность анализа современных текстов через призму классической риторической парадигмы обусловлена экстенсивным накоплением текстов такого типа в практике современной словесности и назревшей необходимостью их взвешенного анализа.

Цель исследования – обосновать неразрывную связь ренессанса классических риторических категорий с распространением текстов, рассчитанных на массовую аудиторию.

Задачи исследования:

– проследить историческую перспективу развития диверсифицированной инвенции темы – разработку текста в классической риторике и ее деформацию в риториках последующих эпох;

– рассмотреть рекламу и копирайтинг как ключевые факторы возрождения топической разработки темы в зарубежной и отечественной риторической практике;

– наметить перспективы анализа текстов копирайтинга через призму обновления и возрождения парадигмы инвенции в ее аристотелевском прочтении.

Новизна исследования обусловлена прослеживанием связей между двумя явлениями, которые ранее не рассматривались в категориях причинно-следственных связей. Распространение средств массовой информации и возможность производства на их платформе массовой рекламы являются, по нашему мнению, ключевым фактором тектонического поворота в истории современной риторики. Обращение к текстам копирайтинга и необходимость формулирования работающей технологии их написания с учетом потребностей аудитории закрепляет и развивает доминирование новейшей парадигмы.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении сведений по теории и истории риторики в связи с распространением медиа и использованием новых технологий во взаимодействии с аудиторией.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения выявленных закономерностей в практике порождения и анализа рекламных текстов и текстов копирайтинга, при написании речей, ведении социальных сетей и телеграм-каналов отдельных личностей и брендов.

Первая дошедшая до нас в целости античная риторика принадлежит Аристотелю. Примыкающая к совокупности трудов «Органон» «риторика Аристотеля есть также и учение о красноречии вообще, поскольку задача риторики – не научить красиво говорить, но описать все методы внелогического доказательства. Риторика Аристотеля есть попросту искусство убедительно говорить» [1, с. 203]. В «Риторике» содержится система топосов, которые предполагают построение вероятностного доказательства, призванного воздействовать на конкретную данную аудиторию. Эта практика, как указывает В.А. Садикова, впоследствии была принята и распространена в римской риторике и основывалась на бытовом коммуникативном опыте: «топика как система структурно-смысловых моделей восходит к «источникам изобретения» Квинтилиана, основанным на категориях Аристотеля, которые, в свою очередь, есть систематизация, обобщение общечеловеческого опыта в бытии и мышлении» [2, с. 17].

Топосы составляли основу учения об инвенции – изобретении текста. Инвенция подразумевала работу с темой «с нуля»: имея перед глазами тему и набор топосов, оратор находил ряд идей, далее подразумевался отбор подходящих из них, в зависимости от того, с какой аудиторией планирует взаимодействовать данный оратор. «Что касается отношения топики Аристотеля к системе доказательств, то выделяемые им топы представляют собой, собственно, примерные умозаключения для наиболее распространенных случаев в речах, главным образом судебных. «Топику» и «Риторику» Аристотеля можно назвать списком типичных ситуаций, возможных при споре и произнесении речи, к которому должен обращаться ритор при подготовке» [3, с. 43].

Оратор, сталкивающийся с задачей разработать текст, ставил перед собой ряд вопросов, например: кто является субъектом данной ситуации? Где она происходит? Когда именно она осуществляется? Каковы причины ее возникновения? Какими будут ее результаты и пр. Ответ на каждый такой вопрос позволяет найти потенциальный воздействующий на аудиторию аргумент: так, например, расхожим убеждающим аргументом является обращение к результату: «делайте так, чтобы в будущем…».

Замысел Аристотеля восходил к практике греческой агоры: аргументация рассчитывалась на аудиторию с учетом ее диверсифицированного состава, вплоть до наличия/отсутствия конкретного человека, на реакцию которого рассчитан тот или иной аргумент. Соответственно, предполагался поиск максимального количества аргументов, из которых затем отбирались наиболее эффективные. По задумке, не вошедшие в текст выступления аргументы были необходимы на случай, если в аудитории начнется дискуссия либо если оратор обладает неполными знаниями об аудитории и не вполне верно рассчитал ее состав.

Впоследствии топическая система поиска доказательства начинает деградировать, превращаясь в поиск ради поиска, а не систему продуктивной работы с аудиторией. Как указывает С.И. Гиндин, этот процесс начался еще в поздней античности: «Подобный подход, получивший затем в средние века определенное продолжение, действительно, как видим, преодолевал атомистичность античного учения об inventio. Но одновременно происходила и существенная подмена самого духа и целей этого учения – вместо творческого процесса изобретения, поиска вводилась жестко фиксируемая схема, и топосы фактически превращались из средства inventio в средство dispositio – расположения готового материала по заранее намеченному плану» [4, с. 30].

От механического поиска идей инвенция по топосам постепенно превратилась в предмет высмеивания и осуждения. Значимой вехой в эволюции отношения к ней в риторике становится «Универсальная риторика» Бернара Лами, созданная в рамках внедрения «нового тривиума» в аббатстве Пор-Рояль. «Следует признать, что слабые доказательства, извлекаемые из общих мест и свойственные как обвиняемым, так и обвиняющим, можно сравнить лишь с сорной травой, которая мешает прорастать доброму семени. Особенно такое искусство опасно для малознающих людей» [5, с. 260]. Исходя из картезианской максимы примата разума, Лами предполагал, что все рационально мыслящие люди думают по одним и тем же лекалам, что и отменяет необходимость поиска аргументов по топосам: такой поиск оправдан только в ситуации, когда оратор считает себя (и по факту является) отличным от аудитории.

По сути, «Риторика» Лами постулирует взаимодействие оратора с аудиторией, подобной ему самому, что в целом оправдано для реалий эпохи Просвещения и Нового времени: как правило, обучавшийся красноречию человек применял полученные навыки на практике в кругу таких же, как он сам, образованных людей, действительно обладавших сходной логикой и стилем мышления.

В дальнейшем отказ от аристотелевской системы стал общепринятым в практике риторики и риторической критики. Обращение к парадигме Аристотеля произошло только в 1950-х годах, когда появился «Новый трактат о риторике» Х. Перельмана. «Основная цель аргументации, согласно Х. Перельману, – присоединение (adhésion) аудитории к положениям оратора. Оно представляет собой добровольный акт и предполагает выбор, основой которого оказывается согласие. … Но поскольку все эти действия связаны со столкновением мнений, с разработкой замысла, неориторика осмысливает себя как теория аргументации в гуманитарных предметах. Отождествляя замысел в познании и в речи, основатели неориторики отождествляют теорию аргументации, эристическую диалектику, логику гуманитарного знания, логику ценностных суждений» [6, с. 51–52].

Перельман, как и Аристотель, постулирует обращение к частной, конкретной аудитории: «Какая бы аргументация ни развивалась, приходится, на самом деле, уделять внимание тем, кому она предназначена. Большая часть различных видов публичной речи и пропаганды посвящена тому, прежде всего, чтобы привлечь интерес незаинтересованной аудитории, и это является необходимым условием для представления любой аргументации» (перевод наш – *Ю. Ш.*) [7, с. 33]. Таким образом, позиционирование аргументации для частной аудитории возвращается в оборот эффективной коммуникации, что коррелирует с распространением рекламы в обороте массовой коммуникации. С 1950-х годов начало широко распространяться телевидение, которое именно в этот период вошло в каждый дом: «Триумфальное шествие телевидения, а с ним и телерекламы, в США начинается с 1948 г. … К середине же 1950-х гг. телевидение стало ведущим средством рекламы. В 1960 г. телевизор имелся уже почти в каждом американском доме» [8, с. 57–58].

Реклама является адресным текстом, рассчитанным на частную аудиторию: нельзя рекламировать товары, рассчитанные, к примеру, на молодых мам, с использованием аргументации, которая является убедительной для молодых мужчин. Это обусловливает необходимость обращения к топике как инструменту диверсификации текста под нужды частной аудитории.

В практике отечественной риторики возвращение к парадигме Аристотеля связано с именами Ю.В. Рождественского и А.А. Волкова. В 1997 году в «Теории риторики» Ю.В. Рождественского описываются топосы как частные общие места, цементирующие нишевый коллектив: «Частные общие места складываются в малых сообществах, коллективах, имеющих общие интересы и традиции преследования этих интересов» [9, с. 423–424]. В «Основах русской риторики» А.А. Волкова, первая публикация которых состоялась в 1996 году, реанимирована традиционная система топосов как источников мысли для будущего текста: «Система внутренних топосов отчасти повторяет традиционные общие места, но есть и отличия. Так, к топам сущности, рода и вида, части и целого, имени, действия и страдания, признаков, противного, времени, места, сравнения и причины добавлены исключенные Кошанским, но присутствовавшие в других теориях общие места предыдущего и последующего (например, Скуфос); тождества, соотносительности и присущего-привходящего (Аристотель); из «семи вопросов», традиционно составляющих топ обстоятельств, в самостоятельные общие места выводятся образ действия и средство; вслед за Перельманом в систему изобретения доводов включаются несовместимость и производность (иерархичность); также в топы вводятся сопоставление и традиционно составляющий часть системы аргументации аргумент к человеку» [3, с. 110].

На наш взгляд, обращение к топосам Аристотеля в отечественной риторике соответствует не только практике массового распространения коммерческой рекламы в СМИ Российской Федерации, но и началам копирайтинга в Интернете. В 2016 году К.А. Болдина пишет: «За последние пятнадцать лет деятельность по написанию текстов в рамках коммерческого заказа, известная под термином «копирайтинг», распространилась на территории нашей страны практически повсеместно» [10, с. 164]. Копирайтинг, как и реклама, подразумевает продажу товара и, как и реклама, является нишевым, таргетированным текстом, для которого также не характерна универсальная аргументация, рассчитанная на абстрактную аудиторию.

Новые реалии – появление телевидения как средства массового воздействия, Интернета как массового хранилища информации – обусловливают, таким образом, возврат к аристотелевской парадигме порождения текста, рассчитанного на различные типы аудиторий.

Техника порождения текстов с оказанием эффективного воздействия на аудиторию была востребована в истории человечества начиная с античности. Первые систематизированные разработки вопроса восходят к трудам Аристотеля, Цицерона, Квинтилиана, главной идеей которых была диверсификация аргументации: аргументы должны воздействовать на частную аудиторию и коррелировать с ее конкретными параметрами.

Эпоха Просвещения стала временем эксплицитного отказа от античной парадигмы разработки текста, чему предшествовал отрыв методики разработки текста от практики его воздействия на аудиторию. С конца XVII столетия вплоть до середины XX столетия разработка текста по топосам осуждалась и не применялась на практике, что отчасти связано с гомогенностью аудитории: оратор по большей части имел дело с аудиторией, подобной ему самому.

Возвращение к аристотелевской парадигме связано с массовым распространением таргетированных, нишевых воздействующих текстов рекламы и копирайтинга, которые взаимодействуют с конкретной аудиторией и выстраивают аргументацию по гендерным, возрастным и иным параметрам.

Библиографический список


1. Луканин Р.К. «*Органон» Аристотеля*. Москва: Наука, 1984.
2. Садикова В.А. Категории, предикабилии и топы Аристотеля как основание современной системы коммуникативных языковых единиц. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики.* 2016; № 2: 16–21.
3. Шуйская Ю.В. *Топика и аргументация в различных теориях риторики*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2002.
4. Гиндин С.И. Что знала риторика об устройстве текста? Риторика. *Риторические учения о расположении и изобретении.* 1996; Ч. 2, № 1 (3): 23–37.
5. Пастернак Е.Л. *«Риторика» Лами в истории французской филологии*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
6. Волков А.А. Неориторика брюссельской школы. *Неориторика: генезис, проблемы, перспективы*: сборник научно-аналитических обзоров. Москва: АН СССР, Институт научной информации по общественным наукам, 1987.
7. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation. Tome Premier*. Paris, 1958.
8. Ленсу Я.Ю. Особенности дизайна телерекламы. *Инновационные образовательные технологии*. 2012; № 2 (30): 57–63.
9. Рождественский Ю.В. *Теория риторики*. Москва: Добросвет, 1997.
10. Болдина К.А. Копирайтинговый и рекламный тексты: к вопросу о тождественности понятий. *Проблемы современной науки и образования*. 2016; № 5: 164–167.


References


1. Lukanin R.K. «*Organon» Aristotelya*. Moskva: Nauka, 1984.
2. Sadikova V.A. Kategorii, predikabilii i topy Aristotelya kak osnovanie sovremennoj sistemy kommunikativnyh yazykovyh edinic. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki.* 2016; № 2: 16-21.
3. Shujskaya Yu.V. *Topika i argumentaciya v razlichnyh teoriyah ritoriki*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2002.
4. Gindin S.I. Chto znala ritorika ob ustrojstve teksta? Ritorika. *Ritoricheskie ucheniya o raspolozhenii i izobretenii.* 1996; Ch. 2, № 1 (3): 23-37.

5. Pasternak E.L. *«Ritorika» Lami v istorii francuzskoj filologii*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
6. Volkov A.A. Neoritorika bryussel'skoj shkoly. *Neoritorika: genezis, problemy, perspektivy*: sbornik nauchno-analiticheskih obzorov. Moskva: AN SSSR, Institut nauchnoj informacii po obschestvennym naukam, 1987.
7. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation. Tome Premier*. Paris, 1958.
8. Lensu Ya.Yu. Osobennosti dizajna telereklamy. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii.* 2012; № 2 (30): 57-63.
9. Rozhdestvenskij Yu.V. *Teoriya ritoriki*. Moskva: Dobrosvet, 1997.
10. Boldina K.A. Kopirajtingovyj i reklamnyj teksty: k voprosu o tozhdestvennosti ponyatij. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; № 5: 164-167.

*Статья поступила в редакцию 28.09.23*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-345-347

***Guseynova M.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

**ZOONYMIC PAREMIOLOGICAL UNITS OF THE LEZGIAN AND ENGLISH LANGUAGES.** The article provides a comparative analysis of zoonymic paremias of the Lezgian and English languages. Many images arose on the basis of an animal that served as an attribute, a sign or the nature of the animal's behavior. A comparative analysis of the Lezgian paremias with the paremias of the English language shows that many similar images associated with the animal world are found in these languages. The world of animals occupies a large place in the Lezgian and English linguistic cultures. Paremias with zoonyms are among the most ancient not only among the Lezgins and the British, but also among other peoples. In both languages, one of the central places is occupied by paremias with a zoonym component. There are more than 250 of them in Lezginsky. In English, the number of animal parodies exceeds 300 units. In both languages, the key place is occupied by paremias with the names of pets. The semantic correspondence of the Lezgian and English paroemias is all the more significant because these languages do not have common genetic roots, the cultures of the peoples are dissimilar. The main reason for the similarity of the paremias of different languages is the commonality of their basic linguistic and folklore functions.

*Key words:* **paremiological units, zoonyms, Lezgian language, English, comparative analysis, linguoculture, paremiological picture of the world**

***М.Ш. Гусейнова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

# ЗООНИМИЧЕСКИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ЛЕЗГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сопоставительный анализ зоонимических паремий лезгинского и английского языков. Многие образы возникли на основе служившего атрибутом животного, признака или характера его поведения. Сравнительный анализ лезгинских паремий с паремиями английского языка показывает, что в этих языках обнаруживаются множество сходных образов, связанных с животным миром, который занимает большое место в лезгинской и английской лингвокультурах. Паремии с зоонимами относятся к наиболее древним не только у лезгин и англичан, но и у других народов. В обоих языках одно из центральных мест занимают паремии с компонентом-зоонимом. В лезгинском их более 250 единиц. В английском языке количество паремий о животных превышает 300 единиц. В обоих языках ключевое место занимают паремии с наименованиями домашних животных. Смысловое соответствие лезгинских и английских паремий тем более знаменательно, что эти языки не имеют общих генетических корней, культуры народов несхожи. Главная же причина сходства паремий разных языков заключается в общности их основных языковых и фольклорных функций.

*Ключевые слова:* **паремиологические единицы, зоонимы, лезгинский язык, английский язык, сопоставительный анализ, лингвокультура, паремиологическая картина мира**

Сопоставительный анализ зоонимических паремий лезгинского и английского языков проводится впервые в данной работе. Паремии с зоонимами служат источником познания прошлого народа, они отражают его образ жизни, быта, уровень психологии, мировоззрения. В исследуемых языках паремии с компонентом-зоонимом широко распространены [1–6].

Главной целью данной статьи является сопоставительный анализ паремий с зоонимом в лезгинском и английском языках.

Задачи исследования: исследовать лезгинские и английские зоонимические паремии; провести анализ образности в паремиях с зоонимами в обоих языках.

Научая новизна исследования заключается в том, что в нашей работе впервые проводится сопоставительный анализ паремий с зоонимами, что способствует расширению научных знаний в области сравнительно-сопоставительной лингвистики.

Теоретическая значимость состоит в том, что проведенный анализ позволил проанализировать в указанных языках особенности употребления паремиологических единиц с компонентом-зоонимом.

Практическая ценность: материалы и результаты работы могут быть применены в учебных курсах по сопоставительной грамматике, стилистике и культуре речи исследуемых языков, а также в составлении учебно-методических пособий.

Наблюдение за поведением животных в окружающем мире стало основой появления большинства зооморфных паремий лезгин и англичан. Исследователи отмечают, что домашние животные, продукты животноводства, которыми пользуется человек, – все это со всех сторон отражено в паремиях. Приведем примеры: **В лезг.** ***Балкlандаллаз фена – ламраллаз хтана. «****На коне поехал – на осле вернулся».* ***Балкlан наибдинди хъсан жеда, руш – кесибдинди. Ацукьай калин кьилел къарагъай данади кьацlурна. «****Стоячий теленок нагадил на голову сидящей корове».* ***Вак акваз – геле къекъвезва.*** *«Видит кабана – ищет следы».* ***Верч къакърайрал машгъул я, кац – какайрал.*** *«Курица занята кудахтаньем, кошка – яйцами».*

В англ. You'll chase two hares, you won't catch one. One scabby sheep will mar a whole flock. Like a wolf, like a wolf cub. Give never the wolf the wether to sheep. «Никогда не позволяй волку за овцой присматривать». A lone sheep is in danger of the wolf. «Одинокая овца в опасности от волка».

Сравнительный анализ лезгинских паремий с паремиями английского языка показывает, что в этих языках обнаруживается множество сходных образов, связанных с животным миром: Лезг. **Ажуз ламрал кьвед акьахда.** *«На слабого осла садятся по два».* **Вичин тlеквенда кьифни аслан я. «***В своей норке и мышь чувствует себя львом»* [1].

Англ. Two sit on a weak donkey. «Двое сидят на слабом осле». In his burrow and the mouse feels like a lion. «В своей норе и мышь чувствует себя львом» [3].

Как отмечает В.М. Мокиенко, «паремиология является отражением исторического развития народа, а человечество тысячелетиями находилось в нерасторжимой связи с животными» [4, с. 73].

Мир животных занимает большое место в лезгинской и английской лингвокультурах. Паремии с зоонимами относятся к наиболее древним не только у лезгин и англичан, но и у других народов. [5, с. 17]. Многие образы возникли на основе служившего атрибутом животного, признака или характера поведения животного. Как отмечает Э. Тейлор, «понятие об абсолютном психологическом различии между человеком и животным, столь распространенное в цивилизованном мире, едва ли может сложиться и у примитивных обществ. Примитивная психология должна по необходимости признавать в животных те же характерные особенности, которые приписываются человеческой душе» [6, с. 285]. Образ животного воспринимается в лезгинских паремиях как аллегория. К примеру, трудолюбивый человек сравнивается с быком: *Кали хьиз нек тагудайда, яцра хьиз, цан цана к1анда*. «Если не даешь молока, как корова, то надо пахать как бык». В то же время через образ старого быка осуждается и такое отрицательное качество, как лень и нерасторопность: *Ац1укьнавай яц къарагъдалди, къарагънавай яцра рипе цан цада*. «Пока встанет сидящий бык, стоящий бык поле вспашет».

Корова у лезгин ассоциируется с достатком и благодатью: *Кал к1валин булах я*. «Корова – родник дома». *Кал кьена – раж хкатна*. «Корова подохла – благодать пропала». *Кали яд къвада – нек жеда, иланди яд хъвада – зегьер жеда*. «Корова воду пьет – молоко дает, змея воду пьет – яд дает».

В лезгинской лингвокультуре образ осла чаще всего вызывает насмешку и иронию. Человек, сравниваемый с ослом, становится объектом осмеяния: *Ламраз мухан къадир вуч чида*. «Откуда ослу знать полезность овса». *Дамдамдиз ламран хам герек жеда*. «Барабану подходит шкура осла». *Кабабдин нидал фейила, ламраз тагъ гудай чкадал гьалтна.* «Осел пошел на запах шашлыка и попал на место, где ставят метку». *Къудух ч1ехи хьайила, адакай лам жеда*. «Ослик вырастет и превратится в осла».

Ослу приписываются такие черты характера, как неблагодарность, гордыня и глупость: *Ламраз хъсанвал чидач.* «Осел доброту не понимает». *Мух пара хьйи ламра цав к1уру яда.* «Объевшийся овсом осел лягает небо». *Ламрал карч хьанайт1а, нехирда малар тадачир.* «Если бы у осла был рог, на пастбище скот не остался бы»; *Ламраз, руьхъ акурла хвеши жеда.* «Осел радуется, увидев золу (чтобы поваляться). *Ламни верч руьхьведин дустар я.* «Осел и курица – друзья золы». *Ламраз – руьхъ, жейрандиз – цуьк.* «Ослу – зола, джейрану – цветок».

Осел в лезгинской паремиологии является также символом негативных черт поведения, подчеркивающих преемственность поколений: *Къудух ч1ехи хьайила, адакай лам жеда.* «Ослик вырастет и превратится в осла».

А конь или лошадь в лезгинской лингвокультуре ассоциируется с превосходством, наградой: *Бубадилай кьегьел хциз, я балк1ан амукьда, я гапур.* «Смелому сыну от отца останется лошадь или кинжал».

Конь в английской паремиологической картине мира олицетворяет трудолюбие, выносливость: An old horse makes a straight furrow. «Старая лошадь прокладывает прямую борозду». If you doubt something, ask the horse. «Если сомневаешься в чем-то, спроси свою лошадь» [3].

Надо отметить, что в лезгинском фольклоре особо выделяется образ коня. «Конь для лезгинских крестьян, как и для любого коневода – жизненная необходимость, смысл жизни, радость, богатство: ***Балкlанар гзаф дегишрайди эхирдай залпанддин иеси жеда. «****Тот, кто любит менять лошадей, останется с уздечкой».* ***Балкlан наибдинди хъсан жеда, руш – кесибдинди. «****Конь у наиба стоящий бывает, дочь – у кесиба (бедняка)».* ***Балкlандиз дуст хьиз килиг, адал душман хьиз акьах. «****Ухаживай за конем, словно за другом – используй его, словно врага».* ***Балкlан кьейила, пурар амукьда, итим кьейила – тlвар. «****После коня останется седло, после мужчины – имя»* [1].

Лошадь символизирует у лезгин также братство, сплоченность, единство людей: *Балк1андин к1уру яъун, балк1анди эхда.* «Лягание лошади лошадь терпит». *Балк1андиз вичин исси чир жеда.* «Лошадь знает своего хозяина».

Кроме того, в лезгинской паремиологической картине имеет место двоякое противопоставление «осел – лошадь».

С одной стороны, показывается превосходство лошади, принижается роль осла: *Балк1андилай эвич1на, ламрал акьахич хьи.* «Слезая с лошади, на осла не сядешь». *Балк1андин векьер, ламраз цацар.* «Для лошади – трава, ослу – колючки». *Ламраз пурар ягъуналди адакай шив жедач.* «Если осла нарядить седлом, он в коня не превратится».

С другой стороны: *Масадан балк1андилай жуван лам хъсан я.* «Чем чужая лошадь, лучше свой осел». *Балк1ан авачир чкада ламни балк1ан я.* «Там, где нет лошади и осел сойдет за лошадь».

Образ волка у лезгин является символом жестокости и коварства. Ему также приписывают хитрость и ловкость. А.М. Ганиева отмечает, что «из всех животных образ волка как положительный почти не встречается в поэтических произведениях у лезгин» [1, с. 23]. И в английском языке образ волка не является положительным. Сравнительный анализ с английским языком показывает, что образ волка имеет в сознании лезгин и англичан много общих качеств. Приведем примеры: В лезгинском: *Жанавурдал хеб тапшурмишна.* «Волку доверил барана». *Хпем хам алай жанавур.* «Волк в овечьей шкуре». *Амалдар жанавур кьве патахъай къведа.* «Хитрый волк с двух сторон подходит». *Ихтилат ширин хьана – дана жанавурди тухвана.* «За приятной беседой не заметили, как волк унес теленка».

В английском: Give never the wolf the wether to sheep. «Никогда не позволяй волку за овцой присматривать». A lone sheep is in danger of the wolf. «Одинокая овца в опасности от волка». Don't let the dog follow the wolf's trail: if he looks around, he will eat. «Не ступай собака на волчий след: оглянется – съест» [3].

С образом лисы в лезгинской лингвокультуре возникают ассоциации о человеке, который воплощает в себе коварство и хитрость. Здесь проявилось «стремление лезгинского народа к социальной справедливости. Многие народы Дагестана считают, что вместилищем хитростей лисы является не голова, а хвост, и поэтому хитрому человеку говорят: «Ты лиса, а я лисий хвост» – «*вун сик1 ят1а, зун сик1рен тум я*», в смысле: если ты хитер, то я еще хитрее» [1].

В лезгинской и английской паремиологических картинах мира образ лисы аналогичен: The fox will cover everything with a tail. «Лиса все прикроет хвостом». The old fox does not catch himself twice. «Старый лис не ловит себя дважды». The flesh is fuller than a wolf. «Плоть полнее, чем у волка». Fox faked her tail. «Лиса поддела себя хвостом» [3].

Во многих лезгинских паремиях заяц выступает как ловкий и проворный хитрец: *Арабадалди кьуьр къаз жеч.* «На арбе зайца не поймаешь». *Ваз акур валара кьуьрер амач.* «В тех кустах, которые ты видел, зайцев след простыл». *Текьей кьуьрен хам хут1унмир.* «С неубитого зайца шкуру не снимай». *Кьуьр вилер ахъаз ксуда.* «Заяц спит с открытыми глазами».

За образом кота или кошки в паремиях лезгин скрываются, прежде всего, человеческие характеры. В таких паремиях репрезентируются как положительные, так и весьма непривлекательные черты характера или поведения. О человеческой лени, повышенном самомнении и гордости лезгины говорят: *Динж кац кьулавай къарагъдач.* «Сытый кот от печки не отойдет». *Тух кации кьиф кьадач.* «Сытый кот мышей не ловит». *Гзаф ксай кацин тум яргъи жеда.* «У долго сидящей кошки удлиняется хвост».

В английском: Honey catches more flies than a vinegar «Доброе слово и кошке приятно» [3].

В лезгинской лингвокультуре образ кошки вызывает положительные и негативные коннотации. С одной стороны, ее гибкость, проворность, легкость и верность способствуют созданию положительных коннотаций: *Киц1ин рик1елай иеси алатдач, кацин рик1елай-квал.* «Собака хозяина не забудет, кошка – дом». *Кац вичин къулав рекьида, киц1 – чарадан рак1арихъ.* «Кот умирает у своей печки, собака – у чужих дверей». *Кацан кеспи кьифер кьун я.* «Кошачья должность – ловить мышей» [1].

С другой стороны, ее жизнеспособность, вороватость провоцируют отрицательное отношение к ней: *Кац гьинихъай гадарайт1ани, ам кьуд к1вачел акъвазда.* «С какой бы стороны кошку ни бросить, она становится на четыре лапы». *Кацихъ урид чан ава.* «У кошки семь жизней». *Кац кябедал фена лагьайт1ани, адахъ агъаз жедач.* «Если даже скажут, что кот был в Каабе, ему не поверят». *Кацик лувар хьанайт1а, ада нуьк1верин тум хкудай.* «Если бы у кота были крылья, он уничтожил бы всех птиц».

Неоднозначное отношение наблюдается у лезгин и к собаке. Как и многих других народов, у лезгин собака является символом верности хозяину, помощником: *Далу галай киц1и жанавур басмишда.* «В подмоге уверенная собака волка задушит». *Иеси галай киц1и хъсандаказ кьада.* «Собака, у которой есть хозяин, хорошо кусается». *Киц1из япар ат1айдакай кич1е жеда.*

Английские паремии о собаке: Don't wake up a sleeping dog: the dog is sleeping, and you're passing by «Не буди спящего пса: пес спит, а ты мимо». A living dog is better than a dead lion. «Живая собака лучше мертвого льва».

Как утверждает Е.В. Кудрявцева, «интерес к исследованию таких фразеологизмов объясняется тем, что в образах, создаваемых посредством зоонимов, раскрываются черты животных, которые человек переносит на себя. Для характеристики своего поведения, внешности или образа жизни человек выбирал тех животных, повадки и образ жизни которых были ему хорошо знакомы» [2, с. 131].

Символами легкости и ловкости у лезгин выступают *кьуьр* «заяц», *жанавур* «волк», *балк1ан* «лошадь», символами выносливости и силы – *яц* «бык», *аслан* «лев», символом достатка и изобилия является *кал* «корова», глупость и упрямство и трудолюбие связывают с *лам* «ослом». Символами ловкости у англичан выступают horse «лошадь», fox «лиса», cat «кошка»: never spur an obedient horse «Никогда не пришпоривайте послушную лошадь». I will either end up in the saddle or lose the horse. «Либо окажусь в седле, либо потеряю лошадь». To put the cat among the pigeons «Пустить кошку к голубям». The fox will be buried from the rain and under the harrow. «Лиса будет укрыта от дождя и под бороной». The old fox digs his stigma, and traces the trail with a tail. «Старый лис роет свое рыльце и прослеживает след хвостом».

Наши наблюдения показали, что в лезгинских и английских паремиях представлено довольно большое количество названий домашних животных. Сравнительно в меньшем количестве по сравнению с домашними животными представлены в лезгинской паремиологии дикие звери, птицы и экзотичные животные. А в английской паремиологической картине мира экзотичные животные представлены немного больше, чем в лезгинской.

Среди лезгинских паремий редко встречаются паремии о птицах и насекомых: *Вун, рахунни сад я заз, къвалай т1вет1 финни.* «Мне равно одинаково, что ты говоришь, что муха по крыше пролетает». *Ирид 1исуз т1вет1 ягъайдини са йисуз яъайди сад хьана.* «Та, которая отгоняла мух семь лет, и та, которая отгоняла один год, оказались в одном положении». *Нехир хкведайла, т1вет1ерни хкведа.* «Вместе со стадом и мухи возвращаются». *Т1вет1 як1ув агудмир, аял ц1ув.* «Муху к мясу не подпускай, ребенка – к огню». *Квак ичин къене жеда.* «Червяк внутри яблока». *Емишдин квак чичикай жеда.* «Фруктовый червяк образуется в самих же фруктах».

Рассмотрев лезгинские и английские паремии, мы можем сделать вывод о том, что в этих языках одно из центральных мест занимают паремии с компонентом-зоонимом. В лезгинском их более 250 единиц. В английском языке количество паремий о животных превышает 300 единиц. В обоих языках ключевое место занимают паремии с наименованиями домашних животных. Паремии обоих языков с наименованиями диких животных уступают по количественному составу паремиям с домашними животными. К примеру, паремий с компонентом *жанавур* «волк» в лезгинском языке наблюдаются чуть более 15 единиц, с компонентом *гъуьлягъ* «змея» – 13 единиц, с компонентом *сик1* «лиса» – 7, с компонентом *сев* «медведь» – 5 единиц.

Библиографический список

1. Ганиева А.М. *Пословицы и поговорки лезгин (исследование и тексты)*. Махачкала, 2010.
2. Кудрявцева Е.В. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом собака: лингвокультурологический комментарий. *Вестник Костромского государственного университета.* 2015; № 2: 131–134.

3. Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л. *Русско-английский словарь пословиц и поговорок*. Санкт-Петербург, 1996.
4. Мокиенко В.М. Историческая фразеология: этнография или лингвистика? *Вопросы языкознания*. 1973; № 2: 47–58.
5. Тейлор Э. *Первобытная культура*. Москва, 1939.
6. Тимошенко И.Е. *Литературные первоисточники и прототипы трёхсот русских пословиц и поговорок*. Киев, 1987.

References

1. Ganieva A.M. *Poslovicy i pogovorki lezgin (issledovanie i teksty)*. Mahachkala, 2010.
2. Kudryavceva E.V. Frazeologizmy s komponentom-zoonimom sobaka: lingvokul'turologicheskij kommentarij. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 2: 131-134.
3. Kuz'min S.S., Shadrin N.L. *Russko-anglijskij slovar' poslovic i pogovorok*. Sankt-Peterburg, 1996.
4. Mokienko V.M. Istoricheskaya frazeologiya: `etnografiya ili lingvistika? *Voprosy yazykoznaniya*. 1973; № 2: 47-58.
5. Tejlor `E. *Pervobytnaya kul'tura*. Moskva, 1939.
6. Timoshenko I.E. *Literaturnye pervoistochniki i prototipy trehsot russkih poslovic i pogovorok*. Kiev, 1987.

*Статья поступила в редакцию 30.09.23*

УДК 81'139 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-347-349

***Khlopova A.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

**THE VALUE OF "FAITH" IN THE RUSSIAN LINGUOCULTURE.** The content of the value "faith" in Russian linguistic culture is considered. The study is based on a methods of analysis of definitions in explanatory dictionaries of the Russian language, representing the invariant meaning of a lexeme representing the basic value of the same name, analysis of lexical compatibility, as well as analysis of data from a free associative experiment conducted with speakers of Russian linguistic culture aged 17 to 23 years in 2023. It is shown that faith is largely a religious concept for respondents. At the same time, faith gives an individual confidence in his own strength and is a life guide for him. The author concludes that despite the predominantly positive attitude of respondents to the concept under study, the analysis of lexical compatibility and the data of the associative experiment indicated a tendency towards a possible restructuring of the content of value, as evidenced by a slight change in the emotional and evaluative component of the content, which can be the beginning of the dynamics of meaning.

*Key words:* **value, faith, Russian linguistic culture, associative experiment, value transformation**

***А.И. Хлопова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: chlopova_anna@mail.ru*

# ЦЕННОСТЬ *ВЕРА* В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Рассматривается содержание ценности *вера* в русской лингвокультуре. В основе исследования лежит методика, основанная на анализе дефиниций толковых словарей русского языка, представляющих инвариантное значение лексемы, репрезентирующей одноименную базовую ценность, анализе лексической сочетаемости, а также анализе данных свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с носителями русской лингвокультуры в возрасте от 17 до 23 лет в 2023 г. Показано, что *вера* в значительной степени является для респондентов, прежде всего, религиозным понятием. *Вера* дает индивиду уверенность в собственных силах, является для него жизненным ориентиром. Автор делает вывод о том, что, несмотря на преимущественно положительное отношение респондентов к исследуемому понятию, анализ лексической сочетаемости и данные ассоциативного эксперимента указали на тенденцию к возможной перестройке содержания ценности, о чем свидетельствует пока незначительное изменение эмоционально-оценочного компонента содержания, которое может стать началом динамики значения.

*Ключевые слова:* **ценность, вера, русская лингвокультура, ассоциативный эксперимент, трансформация ценности**

На сегодняшний день исследование базовых ценностей общества считается актуальным в разных областях знания: в философии, социологии, психологии, лингвистике и т. д. При этом большинство ученых полагает, что ценности, будучи своеобразным беспрекословным ориентиром для индивида, остаются устойчивыми и лежат в основе существования любого общества. Индивид постоянно обращается к морально-нравственным ценностям, чтобы ощущать социальный комфорт.

Несмотря на то, что изучение ценностей является чрезвычайно популярным направлением, существует ряд сложностей в определении самого понятия «ценность», которые, по всей вероятности, «связаны с разным пониманием сущности человека, личности, культуры, духовности и других основополагающих понятий» [1].

Американский антрополог К. Клакхон поясняет ценность как «характерное для индивида или для группы индивидов представление о желаемом, которое определяет выбор целей (индивидуальных или групповых) с учетом возможных средств и способов действий» [2]. Отечественные ученые Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин понимают под ценностями социальные, социально-психологические идеи и взгляды, которые признаются обществом и передаются из поколения в поколение [3]. В.И. Карасик, называя наиболее важные и существенные смыслы культуры, имеющие этническую специфику, употребляет термин «ценностные доминанты» [4]. Считается, что базовые ценности изменяются медленно, так как именно они являются консолидирующим фактором для общества. Однако проведенный нами лингвистический анализ показал, что даже такие ценности имеют тенденцию к перестройке значения. Это объясняет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – установление психологически актуального содержания ценности *вера* в русской лингвокультуре. Для достижения поставленной цели необходимо решить поставленные задачи: рассмотреть инвариантное значение лексемы *вера*, репрезентирующей одноименную базовую ценность, сопоставить его с данными, полученными при анализе лексической сочетаемости и данными свободного ассоциативного эксперимента.

Научная новизна исследования заключается в доказательстве высказанной идеи о трансформации содержания ценностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний теоретической лингвистики по проблеме ценности концепта «вера» в русской лингвокультуре.

Практическая значимость представляется в возможности применения полученных данных в вузовском преподавании лингвокультурологии, этнопсихолингвистики и межкультурной коммуникации.

Концепт «вера» всегда считался базовым в любой культуре. Вера помогает людям, дает надежду на лучшее. Это отношение к Богу, к самому себе, к другим людям. В.П. Большакова полагает, что именно в таком отношении «содержится убеждение в бытии и значимости кого-либо или чего либо, в осуществимости, возможности чего-либо» [5].

Следует отметить, что такое убеждение основано на чувствах, а не на знаниях, является, скорее, бессознательным. При этом *вера* как ценность отражается не только в мыслях индивида, но и в традициях, обрядах, нормах и правилах поведения всего народа, так как содержание базовых ценностей национально-специфично. Отношение к ценности *вера* в русской лингвокультуре является противоречивым, прежде всего ввиду многонациональности России и, как следствие, сосуществования на одной территории различных религиозных конфессий.

Чтобы установить реальное содержание ценности *вера* в русской лингвокультуре, обратимся к избранной методике: установим инвариантное значение на основе данных толковых словарей, проанализируем лексическую сочетаемость, верифицируем полученные данные при помощи свободного ассоциативного эксперимента. Чтобы выявить инвариант значения лексемы *вера*, называющей одноименную ценность, рассмотрим данные лексикографических источников.

В толковом словаре В. Даля исследуемое слово представлено в нескольких значениях. Согласно первому значению, вера – это «уверенность, убеждение, понятие о предметах высших, невещественных, духовных; во-вторых, это – отсутствие сомнения или колебания о бытии и существовании Бога; вероисповедание, закон (Божий, церковный, духовный), религия, церковь; в-третьих, вера – это уверенность, твердая надежда; согласно четвертому значению, которое отмечено как устаревшее, это – клятва, присяга [6].

Сходные значения отмечены в словаре Д.Н. Ушакова [7].

В качестве многозначного слово *вера* указано в словаре С.И. Ожегова: 1) убежденность, глубокая уверенность в ком-либо или чем-либо; 2) убежденность в существовании Бога, высших божественных сил; 3) вероисповедание [8].

В словарь Т.Е. Ефремовой даны следующие определения: 1) признание чего-л. истинной силой, превосходящей силу фактов и логики; 2) убеждение в истинности того, что не доказано с несомненностью; 3) религия; 4) вероисповедание; 5) направление в общественной жизни, науке, искусстве [9]. Последнее значение является переносным.

Дефиниции слова *вера*, рассмотренные в различных толковых словарях русского языка, близки. *Вера* представляется как твердая уверенность в чем-либо. При этом отмечено, что такая уверенность основывается не на точных научных знаниях, а на внутреннем чувстве, отличающемся от логики. В качестве собственного значения в словарях отмечена «вера в Бога». Кроме того, *вера* понимается как определенное религиозное учение, вероисповедание.

Устойчивое инвариантное значение, отмеченное в толковых словарях, возможно верифицировать с помощью анализа лексической сочетаемости слова, репрезентирующего одноименную базовую ценность. На наш взгляд, лексическая сочетаемость указывает на степень важности компонентов значения лексемы для носителей лингвокультуры.

Для анализа лексической сочетаемости слова *вера* обратимся к данным сайта https://kartaslov.ru [10]. Лексема представлена в 75 вариантах различной сочетаемости. Для более точного анализа распределим полученные лексемы в соответствии с интегративными признаками:

– Понятия: Христова, исповедание, обратить – 3 лексемы.

– Представления (45 лексем):

– сила веры: важная, великая, крепкая, крепость, непоколебимая, сильная, сила, твердая, твердость, уверенность – 10 лексем;

– разнообразие веры: ислама, иудейская, католическая, мусульманская, православная, разная, религиозная, старая, христианская – 9 лексем;

– вера как причина и повод военных и социальных конфликтов: войны, дело, за веру Христову, защита, рыцарь, умереть за – 6 лексем;

– вера как консолидирующий фактор: древняя, единая, народа, отцов, предков – 5 лексем;

– вера как опора: необходимость, опираться, фундамент, энергия – 4 лексемы;

– наивность: детская, наивная, ребенка – 3 лексемы;

– символ веры: знак, образ, символ – 3 лексемы;

– вера как нечто индивидуальное: в душе, собственная – 2 лексемы;

– вера как поиск смысла жизни: смысл – 1 лексема;

– вера как антоним знания: слепая, фанатики – 1 лексема;

– непринятие чужой веры: чужая – 1 лексема.

Эмоционально-оценочные лексемы:

– положительные реакции: глубокая, живая, истинная, истины веры, настоящая, святая, свет истинной веры, сущность, торжество, чистота веры, укрепить – 11 лексем;

– отрицательные реакции: крушение, ослабление, отсутствие, отрицание, перемена, подрывать, поколебать, потеря, потерять, предать, проблема, разрушить, смерть, убить, упадок, утрата, утратить – 15 лексем.

12% от общего количества анализируемых лексем свидетельствуют о значительной роли *веры* для русской лингвокультуры. *Вера* представляется как нечто крепкое и непоколебимое, а потому она может являться консолидирующим фактором для объединения людей в единую нацию, о чем также свидетельствуют лексемы, объединенные признаком ‘вера как консолидирующий фактор’. Единое религиозное мировоззрение, единое верование выполняло эту роль еще в первобытную эпоху. Общая вера предполагает единство взглядов, ценностных ориентаций, определенных форм поведения для всех приверженцев той или иной религии. К таким объединяющим факторам можно также отнести символы веры, которые проявляются не только в конкретных материальных предметах, но и в совместной молитве, ритуальном танце и т. п.

*Вера* являлась и является причиной военных и социальных конфликтов, что также отмечается при анализе сочетаемости лексемы. Во все времена верующие готовы были защищать веру, бороться за нее и даже умирать. Совместная борьба за веру также может считаться консолидирующим общество фактором.

Большое количество лексем (12% от общего количества) репрезентируют интегративный признак ‘разнообразие веры’, в котором объединены разнообразные религиозные направления.

Анализ сочетаемости свидетельствует о важности веры не только для народа в целом, но и для конкретного индивида, который видит в вере смысл жизни, некую опору, гарантирующую ему надежду на лучшее будущее.

Важно отметить, что положительные и отрицательные лексемы, характеризующие *веру* сопоставимы. 14,5% от общего количества лексем представляют *веру* как нечто жизненно важное для индивида, представляют ее как ценность, базовую для общества. Несмотря на это, 20% свидетельствуют не просто об ослаблении веры как для конкретного индивида, так и в социуме в целом. Такие данные, полученные при анализе лексической сочетаемости, не могут свидетельствовать о сугубо положительной характеристике *веры* как ценности, а, скорее, о тенденции к ее изменению.

Однако отметим, что данные, указанные в толковых словарях, а также анализ лексической сочетаемости не всегда отражают реальное содержание определенного понятия, в особенности, если речь идет о морально-этических категориях. В этом случае психолингвисты обращаются к данным ассоциативного эксперимента, проводимого с носителями лингвокультуры. А.А. Леонтьев отмечал, что ассоциативный эксперимент следует считать наиболее эффективным методом изучения лексического значения и ассоциативного поля слова [11]. Поскольку он регистрирует как вербальные, так и невербальные ассоциативные связи слова-стимула, он способен верифицировать предположения о структуре и содержании лексического значения, выдвинутые на основании дефиниционного анализа.

Свободный ассоциативный эксперимент проводился с носителями русского языка в возрасте от 17 до 23 лет при личном общении. Респонденты получали печатную анкету со словами-стимулами. Одним из слов-стимулов было слово *вера*. В инструкции к анкете было указано, что респонденты должны давать первую пришедшую в голову реакцию на предложенные слова-стимулы, репрезентирующие одноименные базовые ценности. На слово-стимул *вера* в ходе эксперимента было получено 200 реакций. Для детального анализа полученные в эксперименте реакции были разделены в соответствии с моделью ассоциативного значения В.А. Пищальниковой [12]. Реакции были сгруппированы на основе дополнительных интегративных признаков.

Понятия: Бог 27, религия 19, церковь 7, в Бога 6, душа 2, Иисус, духовность, молитва – 64 реакции.

32% от общего количества реакций – понятийные. Такие реакции преимущественно совпадают с дефинициями, данными в толковых словарях, и связаны с религиозной сферой. Они представляют веру духовную, веру в Бога. Понятийные реакции по большей части выражают формальное отношение к религии и репрезентируют, скорее, языковые штампы, устойчиво воспроизводимые в лингвокультуре.

Представления (118 реакций):

– вера как опора: надежда 39, сила 3, есть, надежда и любовь, помощь, надежность, поддержка – 47 реакций;

– вера как жизненный ориентир: в себя 10, в лучшее 6, чудо 2, будущее, свет, в чудо, мечта, в будущее, в людей, ожидание, убеждение, убеждения, убежденность, уверенность – 29 реакций;

– вера как гарант других ценностей / как ценность: любовь 13, доверие 2, успех 2, жизнь, дружба, истина, правда, свобода – 22 реакции;

– разнообразие веры: христианство 5, крест 3, православие 3, буддизм, ислам, разная, язычество – 15 реакций;

– вера как нечто индивидуальное: выбор, своя, у каждого своя – 3 реакции;

– вера как поиск смысла жизни: смысл – 1 реакция;

– вера как способ реализации власти: управление – 1 реакция;

Эмоционально-оценочные реакции (15 реакций):

– положительные реакции: главное, истинная, лучшее, чистота – 5 реакции;

– отрицательные реакции: ложь 2, атеизм 2, нет 2, глупость, не верю, обман, пустота – 10 реакций;

Формальные реакции: имя 2, Брежнева, Меладзе – 4 реакции.

Реакции-представления наиболее ярко проявляются в процентном соотношении (59% от общего количества реакций). Они представляют собой индивидуальные смыслы, которые вкладывают респонденты в определенное понятие. Ввиду значительного количества таких реакций мы считаем целесообразным распределить их в соответствии с дополнительно выделенными интегративными признаками: ‘вера как опора’, ‘вера в жизненный ориентир’, ‘вера как ценность’, ‘разнообразие веры’, ‘неверие’, ‘вера как нечто индивидуальное’, ‘вера как поиск смысла жизни’, ‘вера как антоним знания’, ‘вера как способ реализации власти’, ‘имя’.

23,5% реакций указывают на то, что *вера* воспринимается респондентами как опора. *Вера* дает человеку ощущение спокойствия, уверенности и надежности, гарантирует внутреннюю духовную поддержку и помощь. Чувствуя эту опору, индивид находи в себе силы двигаться вперед, надеяться на лучшее, радоваться тому, что индивид имеет.

Значительное количество реакций (14,5%) представляют *веру* также как жизненный ориентир. При этом в качестве такого ориентира респонденты называют светлое будущее, чудо, мечты, определенные ожидания и убеждения. *Вера* дает определенное направление, которое обязательно связано с чем-то добрым и очень значимым для респондента, что подчеркивает важность исследуемого понятия. 10 респондентов называют в качестве такого ориентира веру в себя, в собственные силы.

Важность веры для опрошенных респондентов может свидетельствовать о том, что она представляется им как ценность базовая, особенно значимая для них и для общества в целом. В предыдущих исследованиях было доказано, что ассоциативные поля ценностей пересекаются, а значит, реализация одной ценности обязательно влияет на другие. Без веры невозможно существование таких ценностей, как *любовь*, *доверие*, *жизнь*, *дружба*, *истина*, *правда*, *свобода*, которые, согласно изученным спискам ценностей, входят в ранг базовых, то есть представляющихся респондентам жизненно необходи-

мыми. А вера в собственные силы позволяет реализоваться такой ценности, как *успех*.

7,5% от общего количества реакций указывают на существование *веры* в ее различных религиозных проявлениях, что свидетельствует о признании респондентами разных конфессий. При этом респонденты отмечают, что вера всегда очень индивидуальна.

Несмотря на то, что *вера* представляется опрошенным респондентам в большинстве случаев как ценность, как нечто положительное, в эксперименте представлены также отрицательные реакции. Отметим заранее, что такие реакции незначительны, однако изменение эмоционального компонента может привести к негативным последствиям. На наш взгляд, семантический сдвиг в психологической структуре значения начинается с изменения эмоционально-оценочного компонента. Именно отрицательный эмоционально-оценочный элемент, так сказать, «запускает» динамику значения слова, репрезентирующего одноименную базовую ценность. Респонденты указывают на отсутствие веры, обман, лживое отношение к респондентам. Вера представляется также как антоним знания, как слепая вера, которая может свидетельствовать о глупости человека. В то же время респонденты отмечают, что именно безропотное послушание, глупая и бездумная *вера* могут быть оружием для реализации власти над простыми людьми.

2% реакций являются формальными и представляют веру как имя. Интересно, что 2 реакции указывают на имя конкретного человека – жены К. Меладзе – Веру Брежневу.

Сопоставляя данные ассоциативного эксперимента и инвариант значения, отметим, что они сопоставимы. Вера в значительной степени является для респондентов религиозным понятием, связана с верой в Бога. Как толковые словари, так и анализ лексической сочетаемости и данные ассоциативного эксперимента свидетельствуют о том, что вера дает индивиду уверенность в собственных силах, является для него жизненным ориентиром, гарантирует спокойствие и внутреннюю безопасность. При этом вера преимущественно оценивается как понятие глубоко эмоциональное, связанное с внутренним миром индивида. Как в словарных дефинициях, так и в ассоциативном эксперименте отмечено, что вера противоречит научным знаниям и логике и основывается только на внутренних переживаниях. Несмотря на преимущественно положительное отношение респондентов к исследуемому понятию, анализ лексической сочетаемости и данные ассоциативного эксперимента указали на тенденцию к возможной перестройке содержания ценности, о чем свидетельствует пока незначительное изменение эмоционально-оценочного компонента содержания, которое может стать началом динамики значения.

Библиографический список

1. Чэнь В. *Специфика содержания базовых этнических ценностей в русской деревенской прозе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2020.
2. Kluckhohn C. *Values and Value Orientations in the Theory of Action. Toward a General Theory of Action*. Ed. by T. Parsons, E. Shils. Cambridge, 1951.
3. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. *Русские: коммуникативное поведение*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
4. Карасик В.И. *Культурные доминанты в языке. Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Большакова В.П. *Теория культуры*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
6. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Цитадель, 1912–1914.
7. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Available at: http://ushakovdictionary.ru/
8. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Available at: http://www.ozhegov.org/
9. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь русского языка*. Available at: http://mirslovarei.com/efr_a/
10. *Карта слов и выражений русского языка*. Available at: https://kartaslov.ru/%D1%81%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%82%D0%B0%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0/%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B0
11. Леонтьев А.Н. *Образ мира. Избранные психологические произведения*. Москва, 1983.
12. Пищальникова В.А. *История и теория психолингвистики*. Москва, 2021.

References

1. Ch`en' V. *Specifika soderzhaniya bazovyh `etnicheskih cennostej v russkoj derevenskoj proze*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2020.
2. Kluskhohn S. *Values and Value Orientations in the Theory of Action. Toward a General Theory of Action*. Ed. by T. Parsons, E. Shils. Cambridge, 1951.
3. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
4. Karasik V.I. *Kul'turnye dominanty v yazyke. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
5. Bol'shakova V.P. *Teoriya kul'tury*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
6. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Citadel', 1912-1914.
7. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: http://ushakovdictionary.ru/
8. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: http://www.ozhegov.org/
9. Efremova T.F. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: http://mirslovarei.com/efr_a/
10. *Karta slov i vyrazhenij russkogo yazyka*. Available at: https://kartaslov.ru/%D1%81%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%82%D0%B0%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0/%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B0
11. Leont'ev A.N. *Obraz mira. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva, 1983.
12. Pischal'nikova V.A. *Istoriya i teoriya psiholingvistiki*. Moskva, 2021.

*Статья поступила в редакцию 01.10.23*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-349-351

***Babaeva R.G.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: tinkerbell22@mail.ru*

**MILITARY METAPHOR AS A WAY OF UNDERSTANDING THE CONCEPT OF "CORONAVIRUS" IN THE POLITICAL DISCOURSE OF THE ENGLISH-LANGUAGE AND RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA.** This article is dedicated to a problem of representation of the spread of coronavirus infection in the media. The subject of the study is the conceptosphere of political discourse, and the object is the metaphorical concept "coronavirus". The material of the study is articles published in the leading English-language and Russian-language Internet versions of print media. The collection of materials from authentic sources is an attempt to identify metaphorical combinations of concepts about the coronavirus pandemic, which are actively used in the media in order to attract a wide range of readers. The main attention is paid to the metaphorical model "War", which is actualised in the media with the help of the lexicon of the source sphere "War", represented by such thematic groups as "War and its signs", "Participants of military actions", "War zone", "Enemy actions", "Opposition to the enemy", "Battle plan".

*Key words:* **conceptual metaphor, media, pandemic, coronavirus, COVID-19, war**

***Р.Г. Бабаева,*** *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: tinkerbell22@mail.ru*

# ВОЕННАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ОСМЫСЛЕНИЯ КОНЦЕПТА «КОРОНАВИРУС» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В данной статье рассматривается проблема репрезентации распространения коронавирусной инфекции в СМИ. Предметом данного исследования является концептуальная сфера политического дискурса, а объектом исследования – метафорический концепт «коронавирус». Материалом послужили статьи, опубликованные в ведущих англоязычных и русскоязычных интернет-версиях печатных СМИ. Сбор материалов из аутентичных источников представляет собой попытку раскрыть метафорические сочетания понятий о пандемии коронавируса, которые активно используются в СМИ с целью привлечения широкого круга читателей. Основное внимание в работе уделено метафорической модели «Война», которая актуализируется в СМИ использованием лексики сферы-источника «Война», представленной такими тематическими группами, как «Война и ее характеристики», «Участники военных действий», «Зона военных действий», «Действия врага», «Противостояние врагу», «План ведения боя».

*Ключевые слова:* **концептуальная метафора, СМИ, пандемия, коронавирус, COVID-19, война**

В последние годы наблюдается повышенное внимание многих исследователей к анализу политического дискурса, поскольку он признается важным видом дискурсивной деятельности, оказывающим наибольшее влияние на формирование общественного мнения. СМИ выполняют важную роль в информировании общества о политических событиях и решениях. Они предоставляют анализ и контекст, позволяя гражданам принимать осознанные решения. Сущность политического дискурса, представленного в СМИ, связана с его способностью интерпретировать реальные события в текстовой форме и создавать интерпретации, существенно отличающиеся от объективных фактов. Этот аспект делает политический дискурс в СМИ субъективным и позволяет использовать его воздействие на аудиторию в нужных направлениях. В связи с этим можно сделать вывод, что политический дискурс в медиасреде – это самостоятельное коммуникативное явление, формирующееся в результате взаимодействия политического дискурса и дискурса СМИ [1, с. 64].

Политический дискурс включает в себя разнообразное использование языковых, коммуникативных и риторических стратегий убеждения, манипулирования и формирования общественного мнения. В его арсенале могут быть такие средства, как эмоциональные аргументы и призывы к действию. Этот факт подтверждает, что политический дискурс в СМИ обладает всеми необходимыми инструментами для воздействия на взгляды и установки аудитории в различных сферах жизни общества [2, с. 30].

Предметом данного исследования является концептуальная сфера политического дискурса. Объектом исследования является метафорический концепт «коронавирус», который рассматривается при помощи методов наблюдения, анализа, концептуального анализа, обобщения и систематизации, компонентного и текстового анализа языковых единиц, элементов статистического анализа, сравнительного анализа. Выбор данного концепта связан с периодом эпидемии коронавируса в мире, который оставляет явные следы в лексике любого языка. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью выявления и анализа особенностей языкового манипулятивного воздействия в интернет-версиях печатных СМИ с целью создания чрезмерной тревоги в массовом сознании читателей. В большинстве исследований, посвященных манипуляции в СМИ, анализируются манипулятивные технологии, стратегии и тактики воздействия. Недостаточно исследованными оказываются роль языковых средств, манипулятивного воздействия в интернет-версиях печатных СМИ.

Целью исследования является сопоставительный анализ метафорических сочетаний в рамках пандемии коронавируса, которые активно используются в интернет-версиях печатных СМИ США, Великобритании и России с целью привлечения широкого круга читателей.

Указанная цель предполагает решение следующих исследовательских задач:

– характеристика понятия политического дискурса в медиасреде;

– выявление и описание особенностей функционирования концепта «коронавирус» в медийном контексте;

– сопоставительный когнитивный анализ метафорической модели «Война», функционирующей в англоязычных и русскоязычных интернет-версиях печатных СМИ.

Научная новизна исследования заключается в когнитивном анализе метафорических моделей, созданных СМИ в период коронавирусной инфекции. Научное исследование показало, что в медиапространстве активно используется военная метафора при осмыслении концепта «коронавирус» в политическом дискурсе как англоязычных, так и русскоязычных СМИ.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит определенный вклад в изучение лингвистической составляющей негативно окрашенных высказываний как средства манипулятивного воздействия, которая дает возможность для дальнейшего их исследования на стыке разных дисциплин (лингвистики, лингвокультурологии, когнитивной психологии, социологии, конфликтологиии и др.).

Практическая ценность данного исследования заключается в возможности использования его результатов при анализе концепта «коронавирус» и средств его формирования в современных СМИ. Результаты исследования могут быть использованы в преподавании функциональной стилистики, языка СМИ, спецкурсов по сходной тематике, при написании выпускных квалификационных и дипломных работ.

Для данной работы с марта 2020 года по ноябрь 2022 года был проведен анализ, включающий онлайн-версии таких печатных СМИ, как Bloomberg, New York Times, The Economist, The Guardian, The Washington Post, «Правда» и «Российская газета». Этот анализ позволил получить ценный лексический материал, который послужил основой для данного исследования.

При борьбе с разрушительными последствиями пандемии язык становится ключевым инструментом. Он оказывает влияние на текущее состояние мира, постоянно подвергается воздействию коронавируса и помогает раскрыть новые аспекты действительности. Язык обладает удивительной способностью образовывать новые выражения, отражающие текущие события. В результате носители языка образуют новые термины, соответствующие различным стадиям эпидемии. Термины, связанные с коронавирусом, намеренно созданные СМИ, влияют на мнение, настроение и эмоции людей. Выбор лексики, синтаксических конструкций и интонации влияет на восприятие конкретных текстов, призванных вызвать у читателей желаемые эмоциональные реакции или действия [3, с. 121].

Пандемия коронавируса – это безусловное историческое событие, которое меняет не только повседневную жизнь людей, но и оказывает влияние на язык. Большая часть материала, представленного в данной статье, носит метафорический характер. Метафора, являясь средством воздействия на читателя, играет важную роль в понимании одних явлений через призму других. Она помогает формировать осмысленные образы и менять когнитивные схемы, что особенно важно для журналистов [4, с. 778].

Проанализированный корпус информации показывает доминирование военной метафоры в терминологии, связанной с коронавирусной пандемией в контексте СМИ. В современном политическом дискурсе военная лексика очень востребована, так как способна передать сложность и конфликтность политических процессов. Она подразумевает использование терминов, ассоциированных с военной сферой, чтобы описать процессы, связанные с информацией, коммуникацией и журналистикой. Военная метафора привлекает внимание аудитории, вызывает эмоциональные реакции и мотивирует людей на формирование определенного мнения по множеству вопросов. Понимание этой метафоры помогает анализировать, как язык влияет на нашу интерпретацию новостей и событий в медийном мире.

За последние годы мы были подвергнуты несмолкающему информационному потоку, который каждый день наполнял нас боевой риторикой, метафорами и новыми или уже знакомыми терминами. Вирус представлялся как угроза военного вторжения, на которую мы должны были реагировать и противостоять. Военные термины, применяемые в СМИ, создавали впечатление, будто мы вели войну или боролись с вирусом. Этот языковой стиль и образ общения стали определяющими в повседневной жизни и внушали многим страх, мотивировали к воинственным действиям [5, с. 34].

Реализация метафорической модели «Война» в медийном контексте проявляется через использование лексики, связанной со сферой «Войны». Эта лексика включает в себя различные тематические группы, такие как «Характеристики войны», «Участники боевых действий», «Зоны военных конфликтов», «Действия оппонента», «Противостояние противнику», и «Военные стратегии». Давайте более подробно рассмотрим каждую из этих тематических групп и их использование в СМИ.

*1. Война и ее характеристики*

В заголовке статьи The Washington Post от 05.06.2020 говорится следующее: *Talking past the pandemic: Trump attempts to shift focus from* ***deadly virus*** *to jobs, law and order* [6].

В статье из «Российской газеты», опубликованной 15.09.2022, говорится, что *появление новых вариантов* ***злосчастного вируса*** *заставляет искать новые способы борьбы с ним* [7].

В статье из газеты «Правда», опубликованной 16–19 сентября 2022 года, отмечается, что ***коварная зараза*** *осталась в прошлом, однако к июлю становится очевидным, что она не исчезает и продолжает поражать людей* [8].

Таким образом, видно, что в статьях проводится аналогия между пандемией коронавируса и военными действиями, используется лексическая единица «война», подчеркивающая военное положение, а также эмоционально окрашенные эпитеты, характеризующие вирус как жестокого, злосчастного и беспощадного врага.

*2. Участники военных действий.*

Слоты, связанные с понятием «Воины», представлены как «Враг» и «Воины». В средствах массовой информации коронавирус часто описывается как «враг», с которым трудно бороться. Использование военных метафор в политическом дискурсе характеризует вирус как злобного противника, вызывает чрезмерное беспокойство, может оправдать авторитарные меры правительства и подразумевает, что те, кто умирает, не ведут борьбу на должном уровне.

В заголовке статьи The Guardian от 02.08.2022 говорится следующее: *The Guardian view on long Covid: an* ***unknown enemy*** [9].

В статье из «Российской газеты» от 15.09.2022 г. подчеркивается, что *человек борется с* ***невидимым врагом, реальным, опасным противником*** *– инфекциями и бактериями – и что он является* ***бойцом*** *невидимого фронта* [7].

*3. Зона военных действий*

Этот фрейм реализуется номинациями front lines, battlefield, trenches, forefront, которые встречаются в примерах:

*Europe's Coronavirus Outbreak Worsens, With Italy at* ***Forefront*** (New York Times, 25.03.2020) Headline [10].

*Вы противостоите невидимому, опасному, реальному противнику – инфекциям, бактериям и так далее, в этом смысле вы, конечно, бойцы* ***невидимого фронта****», – подчеркнул Путин, завершая совещание* (Российская газета, 15.09.2022) [7].

*4. Действия врага* (слоты: удар / отступление / наступление)

В дискурсе СМИ, определенные группы, организации или даже идеи могут быть представлены как враги, что создает более эмоциональное и агрессивное восприятие событий. В связи с этим следует отметить широкое использование метонимии, поскольку пандемический удар ассоциируется с нападением на страны, что способствует созданию образа войны в целом:

*Covid–19* ***Strikes*** *Wyoming's Most Populous Prison as US Cases Rise* (Bloomberg / 12.07.2022, заголовок) [11].

Согласно представлениям СМИ, вражеский коронавирус то наступает, то отступает:

*Тем не менее тревожные сообщения о новых* ***атаках*** *COVID–19 все чаще приходят из-за рубежа* (Российская газета / Куда ушел Covid / 06.07.2022) [7].

*Так что считать, что коронавирус «****сдался****», превратившись в банальную респираторную инфекцию, пока рановато* (Российская газета / Маски возвращаются / 20.07.2022) [7].

*5. Противостояние врагу* (слоты: борьба / оборона / победа)

При освещении событий, связанных с распространением коронавирусной инфекции, как англоязычные, так и русскоязычные СМИ активно подчеркивают аспект «Борьбы»:

*Federal government's coronavirus* ***struggle****: When and how to bring employees back to the office* (The Washington Post, 23.01.2022, заголовок [6].

*Washington state senator Doug Ericksen dies after* ***battling*** *covid–19 December* (The Washington Post, 19.12. 2021, заголовок) [6].

В «Российской газете» от 15.09.2022 под заголовком «Глава Роспотребнадзора Анна Попова: COVID не проходит. В сентябре не исключен устойчивый рост заболеваемости» подчеркивается, *что* ***борьба*** *с эпидемией стала важной государственной задачей* [7].

Часто в средствах массовой информации действия, направленные на противодействие вирусу, представляются как оборонительные меры.

В статье «Российской газеты», опубликованной 15.09.2022, говорится: *«Вы* ***противостоите*** *невидимому врагу ...»* [7].

Во фрейме «Противостояние врагу» присутствует и аспект «Победа».

Заголовок статьи из журнала The Economist, опубликованной 29.10.2021, гласит: *« How did India* ***beat*** *covid–19?* [12].

В статье из «Правды» от 16–19 сентября 2022 г. рассказывается о женщине, *которая* ***победила*** *болезнь и получила сертификат о вакцинации после перенесенного COVID–19* [8].

*6. План ведения боя*

Данный раздел включает в себя стратегические и тактические методы, планы и оперативные мероприятия, направленные на борьбу с распространением коронавируса.

Заголовок статьи издания Bloomberg от 10.11.2022 г. гласит следующее: *China's New Leaders Back a More* ***Targeted, 'Decisive'*** *Covid Zero* [11].

Политики и журналисты используют различные стратегии речи, чтобы воздействовать на аудиторию. Это включает в себя использование персуазивных методов, эмоциональных апелляций и образных средств.

Так, Александр Соловьев в интервью для «Российской газеты» говорит, что результатом «выбранной **стратегии**» является сосуществование с коронавирусом [7].

Это исследование сосредотачивается на анализе языковых представлений, связанных с метафорической моделью «Война», в текстах, посвященных коронавирусной инфекции, с использованием данных из нескольких ведущих англоязычных и русскоязычных интернет-версий печатных СМИ. Анализируемый материал позволяет исследовать метафорические концепты, используемые в СМИ для воздействия на взгляды и убеждения аудитории в различных областях. Метафоры играют важную роль в медийной среде, закрепляясь в сознании людей и оказывая влияние на их поведение, формируя определенные модели реакций. Это особенно актуально для части общества, которая формирует свои взгляды под воздействием информации, предоставляемой СМИ.

Военные метафоры, связанные с понятием «коронавирус», несут отрицательное содержание и способны оказать агрессивное воздействие на читательскую аудиторию. Представленные примеры из статей подтверждают аналогию, проводимую между пандемией коронавируса и военными действиями, через использование лексической единицы «война», подчеркивающей военное положение в мире. Это объяснимо, так как COVID–19 ассоциируется с негативными переживаниями и становится удобным объектом для манипуляций. Метонимии, а также эмоционально окрашенные эпитеты характеризуют вирус как жестокого и беспощадного врага, а стратегические и тактические методы, планы и оперативные мероприятия, направленные на борьбу с распространением коронавируса, создают в медиасреде более эмоциональное и агрессивное восприятие событий. СМИ описывают современную действительность как поле боя, где коронавирус представлен беспощадным противником, стремящимся захватить мир, а также как угроза военной агрессии, с которой нам следует сражаться. Такой стиль коммуникации и язык стали доминирующими в повседневной жизни и вызвали беспокойство у многих, мотивируя их на активные действия.

Библиографический список


1. Dijk T.A., van. *Discourse as Social Interaction*. London, 1997.
2. Карасик В.И. Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции. *Политическая лингвистика*. 2020; № 2 (80): 25–34.
3. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1980.
4. Балашова Л.В. Милитарная метафора как способ формирования концепта КОВИД-19 в речи В.В. Путина. *Коммуникативные исследования*. 2020; № 4: 777–800.
5. Федотова Н.В. Функционирование военной метафоры в современном политическом дискурсе. *Русская речь*. 2019; № 4: 30–42.
6. *The Washington post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/
7. *Российская газета*. Available at: https://www.rg.ru/
8. *Правда*. Available at: https://www.pravda.ru/
9. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/international
10. *New York Times*. Available at: https://www.nytimes.com/
11. *Bloomberg*. Available at: https://www.bloomberg.com/
12. *The Economist*. Available at: https://www.economist.com/


References


1. Dijk T.A., van. *Discourse as Social Interaction*. London, 1997.
2. Karasik V.I. `Epidemiya v zerkale medijnogo diskursa: fakty, ocenki, pozicii. *Politicheskaya lingvistika*. 2020; № 2 (80): 25-34.
3. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1980.
4. Balashova L.V. Militarnaya metafora kak sposob formirovaniya koncepta KOVID-19 v rechi V.V. Putina. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2020; № 4: 777-800.
5. Fedotova N.V. Funkcionirovanie voennoj metafory v sovremennom politicheskom diskurse. *Russkaya rech'*. 2019; № 4: 30-42.
6. *The Washington post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/
7. *Rossijskaya gazeta*. Available at: https://www.rg.ru/
8. *Pravda*. Available at: https://www.pravda.ru/
9. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/international
10. *New York Times*. Available at: https://www.nytimes.com/
11. *Bloomberg*. Available at: https://www.bloomberg.com/
12. *The Economist*. Available at: https://www.economist.com/


*Статья поступила в редакцию 30.09.23*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-351-354

***Nukhov S.Zh.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: nukhov-s@yandex.ru*
***Voytsekh K.D.,*** *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: kseniavoytsekh@gmail.com*

**FUNCTIONS OF WORD PLAY IN AMERICAN TV SHOWS.** Word play retains the interest of Russian and foreign scholars as a complex subject of study due to its rich expressive potential and its increasing popularity among authors of works of art, including television series. The abundant toolkit of functions of wordplay used in film discourse combined with the growing importance of cinematography in modern mass culture are of particular interest in the study of wordplay in the specified type of discourse. The article gives a description and analysis of functions of word play in television series of the last decade and a half, produced in the United States of America. The illustrative material gathered from TV shows is distinguished by a rich genre diversity, which confirms the idea that the genre features of television series do not affect the nature of the word play dominating in the discourse. As a result, the following functions of the language game were identified: emotional-expressive, individual-language-creative, relaxational, characterological, self-enhancing, comic and hedonistic.

*Key words:* **word play, cinematographic discourse, film discourse, functions of word play**

***С.Ж. Нухов,*** *д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: nukhov-s@yandex.ru*
***К.Д. Войцех****, канд. филол. наук, асс., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: kseniavoytsekh@gmail.com*

# ФУНКЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В АМЕРИКАНСКОМ ТЕЛЕСЕРИАЛЕ

Языковая игра представляет собой интересный предмет изучения, поскольку обладает богатым выразительным потенциалом и пользуется большой популярностью среди авторов произведений искусства, в том числе телесериалов. Статья посвящена описанию и анализу функций языковой игры в кинематографическом дискурсе, а именно – в телесериалах последних полутора десятилетий, произведённых в Соединённых Штатах Америки. Выборка сериалов отличается богатым жанровым разнообразием, что подтверждает вывод о том, что жанровые особенности телесериалов не влияют на характер языковой игры. В результате анализа выделены такие функции языковой игры, как эмоционально-экспрессивная, индивидуально-языкотворческая, релаксационная, характерологическая, самовозвышающая, комическая и гедонистическая.

*Ключевые слова:* **языковая игра, кинематографический дискурс, кинодискурс, функции языковой игры**

Несомненно, языковая игра (ЯИ) остаётся в фокусе исследования отечественных и зарубежных учёных не одно десятилетие. Однако ввиду комплексности рассматриваемого понятия феномен языковой игры сложно считать полностью изученным. В частности, функционал ЯИ зачастую ограничивается комической и экспрессивной функциями, оставляя в тени другие, не менее значимые функции. Актуальность исследования обусловлена малой изученностью языковой игры в кинематографическом дискурсе, который представляет особый интерес как один из доминирующих типов современной массовой культуры, который составляет конкуренцию печатному слову и оказывает значительное влияние на социокультурные процессы [1, с. 259]. Цель исследования состоит в анализе функций, выполняемых языковой игрой в телесериалах производства США последних 15 лет. Для достижения поставленной цели были обозначены следующие задачи:

1. Рассмотреть существующие подходы к определению и функциям языковой игры.
2. Отобрать эмпирический материал из англоязычных телесериалов.
3. Произвести контекстуальный и функциональный анализ языковой игры в кинематографическом дискурсе.

Научная новизна заключается в исследовании малоизученного с точки зрения языкознания типа дискурса – кинематографического, точнее, его малой формы – телесериалов, а также в обширном описании функционала языковой игры в обозначенном дискурсе. Теоретическая значимость обусловлена комплексным подходом к рассмотрению изучаемого понятия, практическая – богатым иллюстративным материалом исследования.

Впервые термин «языковая игра» использован Л. Витгенштейном, который понимал под ЯИ «целое, состоящее из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетён» [2, с. 82]. В языкознании выделяются основные характеристики языковой игры: установка на создание комического эффекта [3; 4 и др.] и намеренное отступление от языковой или речевой нормы [5; 6 и др.]. Мы же придерживаемся взгляда на природу языковой игры как воплощения лингвокреативного подхода к использованию языка как способа самовыражения личности [7, с. 169], цель которой видится в намеренном выявлении парадокса между стандартным планом выражения/содержания и «новой ассоциативной обработкой того или иного вида языкового знания» [8, с. 26].

Исходя из подхода к определению языковой игры, долгое время основной функцией языковой игры считалась комическая, и ЯИ практически отождествлялась с шуткой [5]. Позднее, исходя из цели использования языковой игры, выделяли следующие функции: тренировочную (речетворческую), 2) развлекательную, 3) психотерапевтическую, 4) маскировочную [6, с. 26–30]. В настоящее время различают более десятка функций языковой игры [9], основные из которых мы рассмотрим при анализе эмпирического материала.

Материал для анализа отбирался методом сплошной выборки из англоязычных телесериалов последних 15 лет производства США: *Two Broke Girls* (2011–2017, ситком), *Wednesday* (2022, фэнтези, детективный), *Modern Family* (2009–2020, комедия), *The Last of Us* (2023, постапокалиптический, драма), *The Flash* (2014–2023, фантастика), *The Arrow* (2012–2020, приключенческий, супергеройский). Выборка представляет максимально широкое разнообразие жанров для верификации результатов анализа функций языковой игры. Считается, что основная функция языковой игры в американских телесериалах – комическая, и ЯИ отождествляется с шуткой [10, с. 25]. Однако, на наш взгляд, ни страна производства, ни жанр сериала не влияют на функционал языковой игры в кинодискурсе. Обратимся к примерам.

1. MAX*: So, what, is she still your girlfriend?*
   JOHNY*: Max,* ***it's complicated.***
   MAX*: What,* ***are we on Facebook?***
   (*Two Broke Girls*, season 01 episode 09).

«Две девицы на мели» – американский комедийный сериал, рассказывающий о жизни двух девушек, работающих официантками и пытающихся накопить на свою мечту. Данный телесериал можно считать классическим представителем американского ситкома, где языковая игра в основном служит для создания комического эффекта.

Перед нами диалог между Макс и Джонни, которые влюблены друг в друга. Однако есть обстоятельство, не позволяющее им быть вместе, – у Джонни есть девушка. Диалог происходит на открытии галереи Кэшандры, девушки Джонни. Макс хочет разобраться в их отношениях с Джонни, потому что эта неопределённость приносит ей страдания. Героиня спрашивает Джонни, является ли Кэш его девушкой, но от него слышит лишь неубедительное «всё сложно». Ответ приводит Макс в недоумение и вызывает у неё некоторое раздражение, поскольку чувства, на её взгляд, могут дать однозначный ответ на данный вопрос, но не в случае с Джонни. Свои эмоции героиня выражает, используя остроумную метафору, основанную на языковой игре. Данная метафора строится на общеизвестном шутливом факте о том, что пользовательский интерфейс социальной сети *Facebook* неоправданно сложен в использовании, и Макс проводит аналогию с их отношениями. Можно с уверенностью утверждать, что ЯИ в данном случае служит инструментом проявления интертекстуальности, т. к. полагается на фоновые знания зрителя [11, с. 285]. Тем самым комическая функция является лишь побочной ввиду жанровой специфики журнала, в то время как на первый план выходит функция эмотивная, или же эмоционально-экспрессивная (в терминологии Е.Ф. Болдаревой) [12, с. 8].

2. ENID: *Let me* ***give you a wiki*** *on Nevermore's social scene.*
   (*Wednesday*, season 01 episode 01).

В данном случае также используется факт общеизвестной действительности через отсылку к популярной общедоступной интернет-энциклопедии «Википедия». В энциклопедии можно найти статью на любую тематику – от исследований космоса до современных кинофильмов и фактов жизни. Героиня телесериала «Уэнсдей» – местная сплетница Энид – предлагает своей только что приехавшей в школу собеседнице Уэнсдей ввести последнюю в курс дела относительно социальной иерархии в учебном заведении. Для выражения своей мысли она упоминает «Википедию», отсылая тем самым к «интертекстуальной энциклопедии» (или же багажу фоновых знаний, необходимых зрителю для восприятия новой информации) [13, с. 198], а в нашем случае – для распознавания языковой игры. Тем самым ЯИ в рассматриваемом нами примере выполняет индивидуально-языкотворческую функцию [9, с. 273], одновременно позволяющую исследовать возможности неконвенционального использования языка и выражать лингвокреативные способности языковой личности.

3. CAROLINE*: Now that I have no money or health insurance, I have to get used to this* ***third-world situation****.*
   MAX*: Third-world situation? This is an* ***underworld situation.***
   (*Two Broke Girls*, season 01 episode 04).

Перед нами фрагмент диалога между Кэролайн и Макс, который происходит в подпольной стоматологии. Кэролайн испытывает проблемы с прикусом, но у неё нет ни денег, ни медицинской страховки, чтобы обратиться в официальное медицинское учреждение, поэтому она решается на поход в нелегальную стоматологию, находящуюся в криминальном районе. Её подруга Макс шокирована условиями, в которых оказываются услуги, однако Кэролайн настаивает, что без денег ей приходится привыкать к условиям «как в странах третьего мира». Макс же строит свою ответную фразу на морфемном повторе, используя лексему *underworld*, имея в виду «мир организованной преступности». Тем самым, с одной стороны, данный случай использования языковой игры подчёркивает соответствие реплики ситуации (они находятся в криминальном районе), с другой – строится на остроумном повторе корневой морфемы *world*. Можно с уверенностью утверждать, что в данном случае ЯИ выполняет эмоционально-экспрессивную и гедонистическую функции, т. к. говорящий (в данном случае – персонаж) получает удовольствие от собственного высказывания.

4. GLORIA*: I thought one of the advantages of marrying an older guy was that I was going to be able to relax. But* ***all of this swimming and running and rowing, it's just like how some of my relatives got into this country!***
   (*Modern Family*, season 01 episode 23).

«Американская семейка» – американский комедийный телесериал, рассказывающий о трёх разных семьях, одна из которых – Джей, мужчина 63 лет, женившийся во второй раз, и его новая жена Глория, колумбийская иммигрантка, которая почти вдвое младше него. Глория и Джей находятся на отдыхе на Гавайях, и герой решает, что просто лежать на пляже ему неинтересно. Он решается пойти

в спортзал и полностью загрузить свой день физической активностью. Глория не ожидала такого поворота событий. Героиня перечисляет всё, чем занимается Джей в спортзале, и сравнивает это с тем, каким образом некоторые из её родственников попали в США – им пришлось и плыть, и бежать, и грести на лодке. Глория родом из Латинской Америки, а мигранты такими нелегальными способами на самом деле добираются до США. Языковая игра в приведённом примере выполняет исключительно комическую функцию.

5. ELLIE: ***"People are making apocalypse jokes like there's no tomorrow"***.
   JOEL [clicks his tongue]
   ELLIE: *Too soon?*
   JOEL: *No, it's topical.*
   (*The Last of Us*, season 01 episode 09).

Перед нами диалог из телесериала «Один из нас», рассказывающего о возможном варианте будущего: за 20 лет до начала событий сериала мир накрыла катастрофа, которая уничтожила привычный уклад жизни. Джоэл – немолодой мужчина, Элли – девочка, потерявшая своих родителей. Волей судьбы они путешествуют вместе, и Элли развлекается в дороге тем, что зачитывает каламбуры из старой книжки. В приведённом фрагменте героиня читает один из каламбуров, и он про апокалипсис. Стоит отметить, что Элли родилась во время апокалипсиса и не знает другой жизни, а Джоэлу было за 30, когда началась пандемия. Поэтому для Элли тема всего происходящего не так болезненна, как для её спутника. В данном случае языковая игра строится на образе апокалипсиса, поразившего планету, и выполняет релаксационную функцию, помогая снять коммуникационное напряжение.

6. ELLIE: *What about* ***the Fireflies****?*
   FLORENCE: ***We get those in the summer.***
   ELLIE: *Not the bugs,* ***the people****.*
   FLORENCE: *There are firefly people? [Laughter]*
   (*The Last of Us*, season 01 episode 06).

Для понимания данного случая языковой игры необходимо обратиться к внутреннему контексту телесериала. Два главных героя, 56-летний Джоэл и 14-летняя Элли, сведённые вместе отчаянными обстоятельствами, должны полагаться друг на друга, чтобы пережить опасное путешествие по тому, что осталось от Соединённых Штатов спустя 20 лет после начала пандемии. В этом мире гриб Кордицепс мутировал, поражая мозг людей, превращая их в жестоких и кровожадных существ, стремящихся распространить гриб как можно шире. Считается, что у главной героини Элли иммунитет к этой инфекции, и есть вероятность, что она сможет изменить мир. Джоэл и Элли ищут группу людей под названием *Fireflies,* которые, возможно, способны создать вакцину от инфекции. В этом эпизоде Элли и Джоэл оказываются в хижине у незнакомцев. Джоэл и Элли задают вопросы, которые их интересуют: в частности, Элли спрашивает, знают ли они что-нибудь о местоположении группы *Fireflies*. Хозяйка хижины вместе с мужем перебрались в хижину в дикой местности после начала пандемии, где они совершенно не взаимодействовали с людьми. Естественно, они не знали о существовании объединения учёных под названием *Fireflies*, поэтому хозяйка хижины подумала, что Элли спрашивает её о насекомых светлячках (*fireflies* – "insects that are active during the night time and their tail produces light"), в результате чего создаётся классическая ситуация недопонимания, основанная на двойной актуализации значения высказывания. Смех персонажа подсказывает, что после обмена репликами напряжение между участниками диалога значительно спало, что может указывать на реализацию релаксационной функции ЯИ.

7. CLAIRE: *How did you get so smart?*
   ALEX: ***I've always assumed adoption or baby switch****.*
   (*Modern Family*, season 03 episode 13).

Клэр предстоит участвовать в дебатах, так как она баллотируется в городской совет. Героиня волнуется, но дочь Алекс успокаивает её, произнося напутственные слова. Алекс считается самым умным ребёнком среди своих братьев и сестёр, она совершенно не похожа на старшую сестру и младшего брата. Клэр задаёт риторический вопрос, на который Алекс отвечает, буквализуя значение высказывания матери, ведь девочка совершенно не вписывается в семью Данфи. Данная реплика призвана показать характер персонажа, соответственно, выполняет характерологическую функцию. Кроме того, Алекс тем самым демонстрирует своё доминирующее положение в разговоре, что говорит о реализации самовозвышающей функции.

8. MAX: *That temp place is so* ***soul-sucking*** *and I didn't know I had* ***a soul to suck****.*
   (*Two Broke Girls*, season 02 episode 19).

Кэролайн и Макс находят временную работу в офисе. Оказывается, что Кэролайн нравится эта работа, и она даже преуспевает, Макс же воспринимает это как способ легко заработать. Макс использует лексический повтор, чтобы выразить свои чувства относительно этой работы. Героине кажется, что офисные будни вытягивают её душу (*soul-sucking*), а она даже не знала, что душа у неё есть (*I had a soul to suck*).

9. BARRY: *What were you doing out here anyway?*
   IRIS WEST-ALLEN: *I was following up on a lead. Yeah, well, you know,* ***not everything that's here is garbage.***
   CISCO: ***Everything here is garbage****.*
   (*The Flash*, season 06 episode 01).

Перед нами диалог из фантастического телесериала «Флэш». Барри Аллен – супергерой со способностью к сверхскоростным перемещениям, в обычной жизни же он работает в полиции. Его жена Айрис – журналистка, которая также занимается расследованиями, и поиск улик по очередному делу привёл её на свалку, где она и встретила Барри, и между ними произошёл разговор. Фраза Айрис является языковой игрой сама по себе, так как она использует метафору, основанную на окружающей её действительности, и можно считать, что функция языковой игры в данном случае – характерологическая, так как помогает понять, что Айрис не так проста и в обиду себя не даст. Ответная же реплика Циско, стоявшего неподалёку от наших героев и услышавшего их разговор, придаёт ситуации комичности и снимает напряжение, возникшее между персонажами.

10. IRIS WEST-ALLEN: *Okay, have fun with* ***Ghostbusters****, I'll see you at home.*
    (*The Flash*, season 06 episode 01).



Рис. 1. Кадр из сериала «Флэш», сезон 6 эпизод 1

Данный пример особенно интересен тем, что, во-первых, использует визуальную информацию для создания языковой игры и, во-вторых, является способом проявления интертекстуальности в телесериале. Персонаж на рис. 1 одет в забавный костюм и использует не вполне понятные для героини предметы для поиска Тёмной материи, чем напоминает Айрис – героя культового для современной массовой культуры фильма «Охотники за привидениями». Данное высказывание носит исключительно комический характер, тем интереснее выбор осложнённого способа создания ЯИ.

11. JULIAN ALBERT: ***I am the future, Flash****.*
    <…>
    SAVITAR: ***I am the future Flash****.*
    (*The Flash*, season 03 episode 09 – season 03 episode 20).

Мы считаем, что пример заслуживает особого внимания, поскольку обращается к осложнённому случаю повтора высказывания – не в рамках одного диалога, но с разницей в несколько серий. Обе фразы звучат в разговоре с Барри Алленом, геройское альтер-эго которого – Флэш. Первая реплика звучит из уст его учёного Джулиана Альберта и не имеет дополнительного смысла вне контекста. Сам Джулиан не является врагом, но в рамках данного диалога с главными персонажами через доктора общается неизвестный враг, которым в дальнейшем оказывается Савитар. Вторая фраза принадлежит уже непосредственно главному злодею сезона по имени Савитар. По сюжету сериала, Савитар – копия Флэша из будущего, который творит злодеяния в настоящем, чтобы обеспечить своё существование. Поэтому его фраза имеет буквальный смысл: он – Флэш из будущего. Но также его реплика отсылает нас к фразе доктора Альберта, намекая, что Савитар контролировал доктора, что подтвердится позднее. Тем самым сложный случай использования языковой игры служит для создания комплексного образа персонажа.

12. OLIVER QUEEN: *I want us to* ***get back on the same page****.*
    JOHN DIGGLE: *Oliver, we're* ***not even in the same book****, you and me, not anymore.*
    (*The Arrow*, season 05 episode 12).




Диаграмма 1. Функции языковой игры в американских телесериалах

«Стрела» – приключенческо-супергеройский сериал о миллиардере, который решил бороться с преступностью в родном городе в образе супергероя по имени Стрела. Перед нами диалог между Оливером Куинном, главным героем-миллиардером, и Джоном Дигглом, его бывшим шофёром и телохранителем. За пять сезонов многое успело произойти между персонажами, и там, где раньше была дружба, теперь воздвигнута стена из обиды и непонимания. Оливер пытается наладить отношения, но чувства Джона задеты слишком глубоко, и он не может просто так отпустить прошлое. Во время очередного диалога он умело показывает своё отношение к Оливеру с помощью ЯИ на основе расширенной метафоры. Реализуемая в данном контексте функция – самовозвышающая, позволяющая занять доминирующее положение в диалоге.

Таким образом, функциональный арсенал языковой игры в американских телесериалах весьма обширен. Результаты анализа представлены на диаграмме 1.

Таким образом, наиболее часто встречающиеся в нашем материале функции – эмоционально-экспрессивная, релаксационная и характерологическая. Комической же функции отводится весьма скромная роль в американских телесериалах, даже в жанрах комедии и ситкома. Можно также утверждать, что эмоционально-экспрессивная функция в том или ином виде присутствует почти во всех рассмотренных нами примерах, поскольку языковая игра часто служит средством создания речевого портрета персонажа.

Библиографический список


1. Мелконян К.Ю. Киноискусство как фактор формирования социокультурного пространства современного общества. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2010; № 1: 259–263.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1985; Выпуск XVI: 79–129.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковая игра. *Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест*. Москва, 1983: 172–214.
4. Залевская А.А. *Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование.* Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 1990.
5. Норман Б.Ю. *Язык: знакомый незнакомец*. Минск: Вышэйшая школа, 1987.
6. Санников В.З. *Русский язык в зеркале языковой игры*. Москва: Языки русской культуры, 2002.
7. Нухов С.Ж. Языковая игра: возможные подходы и трактовки явления. *Вестник Башкирского университета*. 2012; Т. 17, № 1: 165–170.
8. Гридина Т.А. Языковая игра как лингвокреативная деятельность. *Язык. Система. Личность. Языковая игра как вид лингвокреативной деятельности. Формирование языковой личности в онтогенезе*: материалы докладов и сообщений Всероссийской научной конференции. Екатеринбург, 2002: 22–27.
9. Куранова Т.П. Функции языковой игры в медиаконтексте. *Ярославский педагогический вестник*. 2010; № 4: 272–277.
10. Пивоварова М.О., Палинка А.М. Особенности передачи языковой игры с английского языка на русский (на материале американских сериалов). *Учёные записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*. 2017; № 3 (59): 23–31.
11. Войцех К.Д. Языковая игра как инструмент интертекстуальности (на примере телесериала «Doctor Who»). *Доклады Башкирского университета*. 2022; Т. 7, № 5: 284–288.
12. Болдарева Е.Ф. *Языковая игра как форма выражения эмоций*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2002.
13. Eco U. Innovation and Repetition: Between Modern and Post-Modern Aesthetics. *Daedalus*. 1985; Vol. 114, № 4: 161–184.


References


1. Melkonyan K.Yu. Kinoiskusstvo kak faktor formirovaniya sociokul'turnogo prostranstva sovremennogo obschestva. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 1: 259-263.
2. Vitgenshtejn L. Filosofskie issledovaniya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1985; Vypusk XVI: 79-129.
3. Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.V., Rozanova N.N. Yazykovaya igra. *Russkaya razgovornaya rech'. Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest*. Moskva, 1983: 172-214.
4. Zalevskaya A.A. *Slovo v leksikone cheloveka: psiholingvisticheskoe issledovanie.* Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 1990.
5. Norman B.Yu. *Yazyk: znakomyj neznakomec*. Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 1987.
6. Sannikov V.Z. *Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igry*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2002.
7. Nuhov S.Zh. Yazykovaya igra: vozmozhnye podhody i traktovki yavleniya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; T. 17, № 1: 165-170.
8. Gridina T.A. Yazykovaya igra kak lingvokreativnaya deyatel'nost'. *Yazyk. Sistema. Lichnost'. Yazykovaya igra kak vid lingvokreativnoj deyatel'nosti. Formirovanie yazykovoj lichnosti v ontogeneze*: materialy dokladov i soobschenij Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg, 2002: 22-27.
9. Kuranova T.P. Funkcii yazykovoj igry v mediakontekste. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2010; № 4: 272-277.
10. Pivovarova M.O., Palinka A.M. Osobennosti peredachi yazykovoj igry s anglijskogo yazyka na russkij (na materiale amerikanskih serialov). *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tehnologij upravleniya i `ekonomiki*. 2017; № 3 (59): 23-31.
11. Vojceh K.D. Yazykovaya igra kak instrument intertekstual'nosti (na primere teleseriala "Doctor Who"). *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2022; T. 7, № 5: 284-288.
12. Boldareva E.F. *Yazykovaya igra kak forma vyrazheniya `emocij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2002.
13. Eco U. Innovation and Repetition: Between Modern and Post-Modern Aesthetics. *Daedalus*. 1985; Vol. 114, № 4: 161-184.


*Статья поступила в редакцию 02.10.23*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-354-357

***Volkova N.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*
***Lashutina S.G.,*** *student, Faculty of History and Philology, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: sofyalashutina@gmail.com*

**ON THE PROBLEM OF IDENTIFYING UNIQUE AFFIXES IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE.** The article deals with the most important theoretical issues concerning a concept of unique morphemes in the modern Russian language. The question of presence of unique morphemes is highlighted as an integral part of such important topics of morphemics and word-formation as the definition of morpheme, typology of morphemes of the Russian language, partitioning and pro-derivation of words. It is shown that the study of peripheral phenomena of the morpheme level of the language is an actual and therefore necessary component of modern research. The authors of the article highlight some controversial issues of defining and singling out unique morphemes, carry out a detailed analysis of problematic cases of singling out unique morphemes associated with different reasons for their appearance in the modern Russian language and come to a conclusion that the solution of the question of the status of unique elements in a word depends largely on the position of the researcher in relation to the morpheme as a unit of language.

*Key words:* **morpheme, affix, regular and irregular morphemes, unifix, significance of morphemes, word derivation, word motivation, word partitioning**

***Н.А. Волкова,*** *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova_n.altay@mail.ru*
***С.Г. Лашутина,*** *студентка, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: sofyalashutina@gmail.com*

# К ПРОБЛЕМЕ ВЫДЕЛЕНИЯ УНИКАЛЬНЫХ МОРФЕМ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются важнейшие теоретические вопросы, касающиеся понятия уникальных морфем в современном русском языке. Вопрос о наличии уникальных морфем освещается как составная часть таких ключевых тем морфемики и словообразования, как определение морфемы, типология морфем русского языка, членимость и производность слов. Показано, что изучение периферийных явлений морфемного уровня языка является актуальной задачей и поэтому необходимой составляющей современных исследований. Авторы статьи останавливают своё внимание на дискуссионных вопросах определения и вычленения уникальных морфем, проводят подробный анализ проблемных случаев выделения уникальных морфем, связанных с разными причинами их появления в современном русском языке, и приходят к выводу о том, что решение вопроса о статусе уникальных элементов в том или ином слове во многом зависит от позиции исследователя в отношении морфемы как единицы языка.

*Ключевые слова:* **морфема, аффикс, регулярные и нерегулярные морфемы, унификс, значимость морфем, производность слова, мотивированность слова, членимость слова**

Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, интересом учёных к нерегулярным явлениям в языке, а с другой стороны – недостаточной освещённостью проблемных вопросов об уникальных морфемах в научной и учебной литературе. Предметом исследования данной работы являются дискуссионные вопросы определения и вычленения уникальных морфем. В качестве иллюстрации морфемной структуры слов с нерегулярными элементами в их составе используются примеры из «Словаря уникальных морфем современного русского языка» Л.В. Рацибурской [1]. Этот словарь представляет собой первое отечественное издание, отражающее состав уникальных морфем в современном русском языке. В него включено более трёхсот уникальных морфем суффиксального, префиксального и корневого характера.

Целью данной работы является характеристика статуса нерегулярных частей слова в словообразовательной системе современного русского языка, освещение их понимания в теоретическом аспекте и рассмотрение частных примеров различающегося толкования морфемной структуры ряда слов. Достижению данной цели способствует решение следующих задач: 1) определение понятия морфемы в современном русском языкознании на основе работ учёных-лингвистов; 2) освещение дискуссионных вопросов о принадлежности уникальных частей слова к морфемам; 3) иллюстрация и анализ проблемных случаев выделения уникальных морфем, связанных с разными причинами их появления в современном русском языке.

Теоретическая база исследования включает в себя работы таких известных учёных, как Г.А. Воеводина [2], Е.А. Земская [3], Н.А. Николина и Л.В. Рацибурская [4], Н.М. Шанский [5], Е.Н. Тихонова [6] и др. Новизна работы состоит в её иллюстративной части, где анализируются неоднозначные толкования морфемного состава отдельных слов, содержащих уникальные части в своей структуре. Основные методы работы – описательно-аналитический и сопоставительный, а также использовались разные виды анализа слов: словообразовательный, морфемный, этимологический.

Теоретическая значимость данного исследования обусловлена тем, что оно включается в ряд работ, посвящённых анализу уникальных частей слов, так как изучение периферийных явлений языка является важной и поэтому необходимой составляющей современных исследований. Практическая значимость работы заключается в том, что её материалы могут быть использованы в курсе преподавания раздела «Морфемика и словообразование» в вузе, при чтении спецкурсов и курсов по выбору, при написании курсовых и выпускных квалифицированных работ, а также в школьных программах по русскому языку при подготовке к олимпиадам.

Словообразование является относительно молодым разделом языкознания. Предметом изучения словообразования является создание, строение, классификации и функционирование производных слов. Сам термин «словообразование» неоднозначен. Под этим термином понимается как процесс создания новых слов на базе уже существующих в языке, так и словообразовательная наука. Словообразование как наука включает в себя две неразрывные части – морфемика и собственно словообразование. При этом морфемика имеет своей целью классификацию и описание морфем, существующих в языке, а словообразование – классификацию и описание способов образования слов.

Впервые термин «морфема» был употреблен И.А. Бодуэном де Куртенэ в конце XIX века и использовался для обозначения минимальных значимых частей слова – корней и аффиксов (некорневых морфем). Как правило, в современном русском языке термин «морфема» определяется как минимальная, неделимая, значимая часть слова. Но такого определения недостаточно, чтобы охватить все морфемы русского языка, так как существуют такие слова, которые не могут делиться на более мелкие единицы, например: *кино, клише, жюри, кофе, рагу, алиби, меню* и др. Как мы видим из примеров приведённых слов, морфема – это не всегда часть слова, иногда она равна слову (по звуковому составу и по значению). Поэтому такие учёные, как Л.В. Рацибурская [1; 4], Ю.С. Маслов [7], В.Н. Немченко [8] и другие, определяют морфему не как минимальную, значимую часть слова, а как минимальную, значимую единицу языка вообще. Что касается неизменяемых слов, в которых корневая морфема совпадает со словом, то в этом случае нужно дифференцировать разные подходы к этим языковым единицам – как к слову или как к морфеме. Н.А. Николина и Л.В. Рацибурская по этому поводу отмечают, что «в отличие от слова морфема является минимальной знаковой единицей языка и не обладает лексико-грамматической отнесенностью» [4, с. 15], при этом важнейшими признаками морфемы являются:

– наличие плана выражения (материального оформления морфемы или его значимого отсутствия);

наличие плана содержания, т. е. значения (лексического и/или грамматического);

– невозможность деления морфемы на более мелкие, значимые части.

Исходя из этих признаков, верным является расширение определения морфемы до её понимания как единицы языка: «При таком определении морфемы фактически отражаются все её основные признаки: опорный элемент дефиниции «единица языка» указывает на наличие у морфемы материальной оболочки, плана выражения; определение «значимая» – на наличие у неё значения, плана содержания; определение «минимальная» – на неспособность морфемы делиться на более мелкие значимые части» [4, с. 15].

Другой проблемный вопрос в определении морфемы связан с понятием её регулярности (повторяемости в речи). Если считать регулярность существенным признаком аффиксальной морфемы, то тогда уникальные элементы в слове – это не морфемы. Ряд учёных считает регулярность обязательным признаком аффиксов, то есть их повторение в ряде слов, тогда как корни могут выступать как единичные и встречаться только в одном слове. В связи с этим возникает проблема в определении единичных аффиксальных частей слов, таких отрезков, которые встречаются только в одном слове: ***ра**-дуга, **му**-сор, **ва**-банк, рис-**унок,** рук-**ав,** мач-**ех**-а, кафе-**терий*** и др. Одни исследователи относят регулярность к числу обязательных свойств морфем, или конкретно аффиксов (Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова, А.Н. Тихонов), а другие не считают свойство регулярности обязательном признаком морфемы. Во втором случае по частоте встречаемости морфем в словах все они делятся учёными на регулярные и нерегулярные. Регулярными морфемами можно назвать такие, которые постоянно воспроизводятся (употребляются) в составе членимых слов, образуя сопоставительные морфематические ряды. Наравне с регулярными в языке существуют и нерегулярные морфемы, а также единичные элементы. В современном языкознании нерегулярными морфемами называются те, которые редко встречаются в словах, от случая к случаю. Например: *лен-**тяй**, слюн-**тяй**, е-**м**, да-**м*** и др. Единичные же морфемы встречаются лишь в одном слове и называются уникальными морфемами («унификсами» в терминологии Е.А. Земской). Например: *почт-**альон**, люб-**овь**, **ши**-ворот, **чу**-мазый* и др.

Ряд учёных при определении терминов «морфема» или «аффикс» не считают требование регулярности основным. Например, Н.А. Николина и Л.В. Рацибурская указывают, что «морфема – это минимальная знаковая единица языка, обладающая связанной воспроизводимостью в составе слова» [4, с. 16]. В своё время Ф.Ф. Фортунатов утверждал, что «аффикс в слове – это та часть, которая видоизменяет значение другой части в слове, называемой по отношению к аффиксу основою» [9, с. 72]. Ю.С. Маслов указывал, что «аффикс – общий термин для всех некорневых сегментных морфем» [7, с. 134]. Можно заметить, что в приведённых определениях аффиксов не называет признак регулярности как обязательный. В таком случае понятие морфемы необходимо расширить и называть морфемами не только регулярные употребления частей слова, сочетающиеся с разнокорневыми словами. В связи с этим одной из актуальных задач современного словообразования можно считать уточнение понятия морфемы и её основных признаков. Признать морфемы уникальными можно только в тех случаях, когда анализируемые формально-семантические единства занимают позицию с одной и той же частью слова производящей основы, а признак повторяемости не является основным морфемным признаком. И в этом случае характеристика морфем по степени их повторяемости в языке сводится к трём группам: регулярные, нерегулярные, единичные (уникальные) морфемы.

В последние десятилетия предложены разные определения и классификации уникальных морфем (А.Н. Тихоновым, М.Н. Янценецкой, Л.В. Рацибурской), исследованы принципы выделения и типологии уникальных морфем в современном русском языке, установлен приблизительный количественный состав уникальных морфем. Однако, несмотря на сформировавшиеся в специальной литературе понятия нерегулярных, уникальных морфем, их морфемного статуса в современном языкознании, способов определения их значения, всё же остаются открытыми проблемы членимости и производности многих слов с уникальными элементами, а также вопрос о значимости уникальных элементов. Принципы их выделения всё ещё вызывают вопросы, но не потому, что уникальные морфемы своеобразны, а потому что принципы выделения во многих случаях не соответствуют структурной организации слов, содержащих в себе эти морфемы. И хотя уникальные элементы в словах выделяются учёными, далеко не все исследователи признают наличие значений у этих единичных элементов.

Вопрос о семантической значимости уникальных морфем остаётся открытым. Большинство исследователей считают уникальные элементы значимыми (т. е. несущими значение) (Г.О. Винокур, Н.М. Шанский, Е.А. Земская). Ими были приведены разные доказательства этой точки зрения. Например, Е.А. Земская считает единичные отрезки значимыми, так как «прибавление такого отрезка влияет на значение слова (*почта – почт**амт**, стекло – стекл**ярус**, поп – поп**адья***), но их значения отличаются от значения нормальных аффиксов» [3, с. 56]. Не каждое значение данных слов может быть выражено аффиксально. Исходя из этого, Е.А. Земская делит уникальные элементы по характеру значения на 2 группы: а) «те, которым можно приписать значение, выражаемое в данном языке аффиксально (типа: *поп-**адья** –* выражение лица женского пола, которое в других словах может выражаться другими суффиксами); б) те, которым нельзя приписать значения, выражаемого в данном языке аффиксально (типа: *стекл-**ярус***)» [3, с. 58]. Н.М. Шанский отмечает, что уникальные отрезки имеют значение только внутри слова, в то время как вне слова – это незначимые звуковые отрезки. Именно это отличает их от регулярных морфем, которые имеют значение и за пределами слова (в отдельных случаях омонимичные). В качестве ещё одного аргумента в пользу значимости уникальных морфем можно привести тот факт, что часть слов с уникальными элементами могут вступать в синонимические отношения со словами, содержащими регулярные аффиксы. Например, *скуп-**ец** – скуп-**ердяй**, влад-**ыка** – власт-**елин*** и др., хотя это не всегда возможно. Таким образом, мы можем сказать, что в целом в современном русском языке всё же признается значимость уникальных морфем.

Следует отметить также следующее: как правило, при определении уникальных морфем подчёркивается, что они встречаются лишь в одном слове: *сте-*

*кл**ярус**, **смород**ина* и т. д. Но это не совсем правильно, потому что уникальные элементы слов могут также встречаться в словах производных: *стекл**ярус**ный, **смород**иновый* и др. Многие исследователи считают, что «уникальность подобных частей не в том, что они встречаются только в одном слове, а в том, что они повторяются в сочетании только с одной и той же морфемой – корневой или аффиксальной» [1, с. 3].

Ещё одна проблема выделения и разграничения слов с уникальными морфемами касается производности этих слов. Большинство учёных сходятся во мнении, что слова с уникальными морфемами должны быть обязательно производными (*стекл-**ярус*** от слова *стекло, люб-**овь*** – от *любить, мач-**ех-а*** – от *мать* и др.). Например, Г.О. Винокур при рассмотрении проблемных случаев морфологического строения слов отмечал, что «для выделения уникальных морфем необходимо существование производящего слова, в котором встречалась бы данная первичная основа» [10, с. 11].

Большинство слов с уникальными морфемами являются производными. Однако до сих пор ведутся дискуссии о принадлежности некоторых слов к словам с уникальными элементами и об их производности. Например, М.Н. Янценецкая считает, что в таких словах, как *кал-ин-а, брусн-ик-а,* можно выделить уникальные корни. Очевидно, что с диахронической точки зрения данные названия ягод являются производными. Например, слово «калина», согласно этимологическому словарю Г.А. Крылова, образовано суффиксальным способом от *калъ* в значении «грязный, черный». Относительно слова «брусника» до сих пор ведутся споры, но предполагают, что оно образовано от исчезнувшего прилагательного *бруснъ* в значении «красный». Однако с синхронной точки зрения приводимые М.Н. Янценецкой слова не могут считаться производными. Л.В. Рацибурская в своих работах также обращает на это внимание и отмечает, что, согласно словообразовательным критериям членимости, данные слова являются нечленимыми. В синхронном плане в современном русском языке корни в этих словах совпадают с основой и не являются уникальными. При таком подходе «главным условием морфемной членимости слова является его синхронная словообразовательная производность, словообразовательная мотивированность» [1, с. 11].

В работах Л.В. Рацибурской уникальные морфемы делятся на относительно уникальные и абсолютно уникальные морфемы, которые, в свою очередь, подразделяются на единичные по форме и единичные по семантике морфемы. К единичным по форме можно отнести унификсы в таких словах, как *аплод-**исмент**-ы, бел-**ес**-ый, маск-**арад**, пас-**тух**, **ши**-ворот, комбин-**езон,** юн-**иор*** и др**.** Они не имеют формальных аналогов, а значит, относятся к абсолютно уникальным по форме аффиксам. Среди единичных по семантике выделяются аффиксы в словах *страши-**лищ**(е), люб-**овь*** и др. Такие унификсы имеют омонимы среди регулярных аффиксов, например суффикс *-лищ-* выделяется в словах *жилище, хранилище,* но обозначает не место, как в этих словах, а субъекта действия, суффикс *-овь* выделяется в слове *свекровь*, где суффикс *-овь* тоже уникальный, но в первом случае он значит «чувство глубокой привязанности», а во втором несёт значение лица. Как видно, уникальность этих аффиксов можно считать относительной. Таким образом, «уникальные аффиксы могут дифференцироваться на абсолютно уникальные (по форме) и относительно уникальные (по форме и семантике)» [1, с. 28].

Итак, анализ ряда работ показывает, что в современном русском языке признается выделение уникальных морфем, именно морфем, а не просто уникальных элементов. Однако все ещё ведутся дискуссии среди учёных о производности отдельных слов с уникальными морфемами, о семантической значимости уникальных морфем и о членимости отдельных слов, содержащих такие морфемы. Проблемность вопроса об уникальных морфемах подтверждается обращением к практике, в частности к вопросам методики морфемного разбора. В школьной грамматике понятие уникальных морфем не берётся во внимание, хотя подобные задания могут выноситься, например, на олимпиадный уровень. В вузовской грамматике многие учебные издания включают этот вопрос с разным толкованием – уникальные морфемы или уникальные части слова (унификсы), отличающиеся от стандартных регулярных морфем языка.

Для того чтобы показать разные толкования структуры слова, в качестве первого примера разберём слово *планшет*. Согласно словарю Л.В. Рацибурской, слово *планшет* имеет корень *план-* и суффикс *-шет-*. Но если создать в Интернете запрос «морфемный разбор слова планшет», то мы увидим, что на специализированных сайтах по морфемному разбору слов в качестве корня выделяется всё слово (например, сайты https://morphemeonline.ru/; https://sinonim.org/mo; https://kartaslov.ru). При использовании данных с таких сайтов надо учитывать, что это автоматизированные системы, которые не могут провести глубокий анализ структуры слова, а ориентированы на ее типичность, обобщение, на выделение регулярных морфем.

Этимологически слово *планшет* восходит к французскому языку, «где planchette образовано суффиксальным способом от planche («доска, планка»), восходящего к латинскому planca с таким же значением» [12]. В слове планшет на синхронном срезе языка выделяется уникальный суффиксальный отрезок *-шет-*, который объединяет часть корня и суффикс слова-источника. Выделение суффикса *-шет* в русском языке обусловлено наличием суффикса в исходном языке, ведь в русском языке в других словах есть иноязычные аффиксы (например, приставочные архи-, анти, супер- или суффиксальные -инг, -гейт и др.), их отличие от уникальных заключается в регулярности и функциональности продуктивности в языке. Таким образом, можно говорить о регулярных/нерегулярных/единичных иноязычных аффиксах. Этот пример ещё раз подтверждает актуальность проблемы вычленения уникальных морфем в русском языке, так как не все источники информации выделяют суффикс в этом слове, в том числе и на сайтах, которыми по большей части пользуются школьники и студенты, суффикс в этом слове не выделяется.

В качестве следующего примера рассмотрим исконное по происхождению «новичок», в котором Л.В. Рацибурская выделяет суффикс *-ичок* со значением лица, характеризующегося признаком, названным мотивирующим прилагательным *новый*. Если воспользоваться Интернетом для поиска разбора этого слова по составу, то мы увидим, что в этом слове выделяется два суффикса – *-ич-* и *-ок-*, и даже проводится аналогия с такими примерами, как *муж-ич-ок, туп-ич-ок, стар-ич-ок* (см. рис. 1).

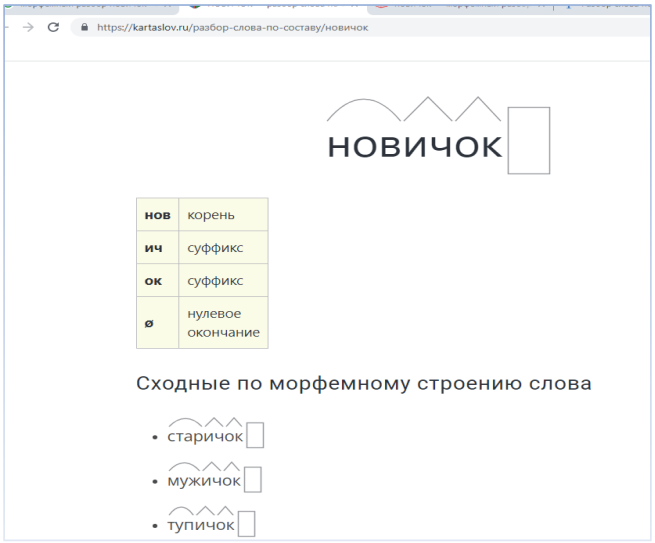



Рис. 1. Результаты морфемного разбора слова на сайте Картаслов.ру – Карта слов и выражений русского языка

Однако это неверная аналогия, членение данных слов в современном языке иное, они не являются одноструктурными по отношению к слову *новичок.* Значения суффиксов в словах *мужичок, старичок, тупичок* и в слове *новичок* различаются. В первом случае суффикс *-ок-* – уменьшительно-ласкательный (старый – стар-ик – стар-ич-**ок**, тупой – туп-ик – туп-ич-**ок**), но мы не можем сказать, что слово *новичок* имеет в себе суффикс с таким же уменьшительным значением в современном русском языке. Этимологически это слово, действительно, произошло от слова *«нови́к»* (так называли в допетровские времена дворянских «недорослей», взятых на царскую службу во дворец) при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса [12]. Но в современном языке такого слова больше нет, произошла утрата одной ступени словообразовательной цепочки, что привело к переразложению морфемного состава. Поэтому в слове *новичок* правильно будет выделять уникальный суффикс ***-ичок-***. В этом случае проблема выделения уникальных морфем связана с историческими изменениями в морфемном составе слова (переразложением морфем), и это требует более детального изучения и разработки методических приёмов их вычленения. Подобные примеры разночтения морфемного состава можно наблюдать и в следующих словах: *рис-**унок**, год-**овал**-ый,* где неверно выделяется два суффикса, а также *дуб-**рав**-а, кафе-**терий,** тр-**ио**, стрем-**глав**,* где суффиксы не выделяются, а всё слово обозначается как корень. Таким образом, подобные примеры делают актуальной задачу совершенствования автоматизированных систем морфемного разбора слов (возможно это или нет – вопрос открытый).

Наречие «невмоготу» также имеет в своем составе уникальный суффикс *-оту.* Согласно словарю Л.В. Рацибурской, наречие «невмоготу» произошло от глагола «мочь» (в значении «быть в состоянии что-либо сделать»). Это данные в синхронном срезе языка. Поиск слова в этимологических онлайн-словарях Г.А. Крылова и Н.М. Шанского показал, что ранее в языке существовало сочетание *не в моготу,* где *«могота»* – исчезнувшее слово в значении «сила, мочь, возможность). То есть современное наречие *«невмоготу»* произошло в результате сращения словосочетания *«не в моготу»* (где бывший суффикс существительного -от- слился с окончанием -у, образовав суффикс наречия -оту-). Вследствие этого выделение в наречии двух суффиксов (-от- и -у-) в современном языке будет неверным. Между тем в онлайн-словаре морфемного разбора выделяются два суффикса.

Однако наблюдения показывают, что в других случаях онлайн-словари морфемного разбора фиксируют наличие морфем уникального характера, появившихся в результате переразложения, это мы можем наблюдать в слове «закоулок», где выделяется уникальный префикс *зако-*. На основе данных этимологии

устанавливаем, что слово произошло приставочным способом от «*коулок*». Соответственно, раньше в слове «закоулок» наблюдалось два префикса – *за-* и *ко-*. В современном русском языке слово «коулок» утрачено, поэтому мы выделяем единую приставку *зако-*. В данном примере мы наблюдаем такой же исторический процесс переразложения, как в и предыдущих случаях, но произошёл он в приставочных морфемах. А приставки, как отмечают учёные, легче выделяются в структуре слова, так как этому способствует их большая агглютинативность, чем у суффиксов. Вероятно, поэтому трактовка структуры слова *закоулок* в онлайн-словарях морфемного разбора совпадает с тем, что имеется в научных работах, несмотря на то, что здесь наблюдается абсолютно уникальная морфема.

Приведём пример также с корневой морфемой уникального характера. В слове *колченогий* (разг., в значении «хромоногий») выделяется два корня, в том числе уникальный корень *-колч-*. Это членение совпадает и в научных источниках, и в онлайн-словарях морфемного разбора. Мотивирующим существительным в современном русском языке, бесспорно, является одно слово – *нога*. Однако этимологические данные показывают, что слово изначально произошло путём сложения двух корней «*колча*» (диалектное слово в значении «хромой») и *нога*. В свою очередь «*колча*» произошло от глагола «*колтать*» (в значении «хромать»). Согласно этимологическим данным, «колтать «ходить вперевалку, ковылять, хромать» («как-нибудь век доколтыхаем»). К той же основе восходят *култыга*, *культяпа*» [12]. Это стало причиной возникновения уникального корня, не имеющего аналогов в современном русском языке. Так как слово «колча» было диалектным, то в данном случае соединяются две причины происхождения уникальных морфем: переход диалектизмов в общенациональный язык и утрата языком одного слова, являющегося производящим. Парадокс заключается в том, что носители языка осознают эту часть как корневую, с определённым значением, вероятно, потому что имеется синоним – хромоногий, вследствие этого анализируемая уникальная часть не модифицировалась в префикс (находясь в препозиции к очевидному выделяемому корню), а осталась тоже корнем, но уникальным. Таким образом, это слово иллюстрирует тот факт, что при морфемном членении на первый план может выходить семантический критерий.

Итак, рассмотрев примеры слов с уникальными элементами, обусловленными разными причинами появления (заимствованием из другого языка с сохранением морфемного состава иноязычного слова; преобразованием иноязычной второй корневой морфемы в аффиксальную, историческими процессами переразложения морфем; переходом диалектизмов в общенациональный язык; утратой языком слова, являющегося производящим по отношению к современному слову), можно констатировать пока только то, что каждый случай индивидуален, и это требует пристального внимания и глубокого анализа. Единичные морфемы имеют различное происхождение и являются реальным периферийным фактом системы частей слов.

Таким образом, вопрос о месте уникальных морфем в современном словообразовании всё ещё остается актуальным. Решение данного вопроса во многом зависит от позиции исследователя в отношении морфемы как единицы языка. В настоящее время вопрос о членимости слов с уникальными элементами не вызывает сомнения у большинства исследователей, единичные отрезки в словах бесспорно выделяются. Но практика показывает, что существуют определённые проблемы в толковании морфемного состава ряда слов, что, в свою очередь, вносит некоторые трудности в методические аспекты изучения морфемики и словообразования. На статус и границы уникальных морфем, а также на их характер влияют различные лексические и словообразовательные факторы, нуждающиеся в настоящее время в разъяснении и систематизации.

Библиографический список

1. Рацибурская Л.В. *Словарь уникальных морфем современного русского языка*. Москва: ФЛИНТА, 2012.
2. Воеводина Г.А. *Уникальные аффиксы в современном русском языке*: учебно-методическое пособие Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007.
3. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2011.
4. Николина Н.А., Рацибурская Л.В. *Современный русский язык. Морфемика*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2013.
5. Шанский Н.М. *Очерки по русскому словообразованию.* Москва: Флинта, 2019.
6. Тихонова Е.Н. *Современный русский язык. Морфемика. Словообразование*: курс лекций. Москва: МГУП им. Ивана Федорова, 2014.
7. Маслов Ю.С. *Введение в языкознание:* учебник. Москва: Высшая школа, 1987.
8. Немченко В.Н. *Современный русский язык. Словообразование*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1984.
9. Фортунатов Ф.Ф. *Избранные труды.* Москва, 1957; Т. 2.
10. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. *Избранные работы по русскому языку.* Москва, 1959.
11. Янценецкая М.Н., Лебедева Н.Б., Грушко Н.Е. и др. *Семантические вопросы словообразования: производящее слово*. Томск: Издательство Томского университета, 1991.
12. *Этимологические онлайн-словари русского языка*. Availabe at: htthttps://lexicography.online/etymology/

References

1. Raciburskaya L.V. *Slovar' unikal'nyh morfem sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: FLINTA, 2012.
2. Voevodina G.A. *Unikal'nye affiksy v sovremennom russkom yazyke*: uchebno-metodicheskoe posobie Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2007.
3. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2011.
4. Nikolina N.A., Raciburskaya L.V. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfemika*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA: Nauka, 2013.
5. Shanskij N.M. *Ocherki po russkomu slovoobrazovaniyu.* Moskva: Flinta, 2019.
6. Tihonova E.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie*: kurs lekcij. Moskva: MGUP im. Ivana Fedorova, 2014.
7. Maslov Yu.S. *Vvedenie v yazykoznanie:* uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
8. Nemchenko V.N. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
9. Fortunatov F.F. *Izbrannye trudy.* Moskva, 1957; T. 2.
10. Vinokur G.O. Zametki po russkomu slovoobrazovaniyu. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva, 1959.
11. Yanceneckaya M.N., Lebedeva N.B., Grushko N.E. i dr. *Semanticheskie voprosy slovoobrazovaniya: proizvodyaschee slovo*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1991.
12. *`Etimologicheskie onlajn-slovari russkogo yazyka*. Availabe at: htthttps://lexicography.online/etymology/

*Статья поступила в редакцию 01.10.23*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-357-361

***Gorina I.I.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
***Nikulnikova Ya.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yanagornik@bk.ru*
***Mikhalisova T.A.,*** *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: tatyanamikhalisova1390@mail.ru*

**TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN THE SEMANTICS AND GRAMMAR OF TEMPORAL RELATIONS IN LANGUAGE.** The article provides information about categorical features and functioning of components of temporal relations in language, explains mechanisms of their transformations, describes techniques and methods of linguistic modeling of linguistic signs that reflect the change of temporal functions and system relations in structural and connotative schemes. Special attention is paid to an analysis of specialized explicated means of expressing the category of time. The paper provides examples of the practical use of time components in the construction of text structures, demonstrates ways to solve communicative tasks by transforming individual time parameters. The authors conclude that in modern Russian, typological lexical, grammatical and extralinguistic means that determine the conceptual paradigm of time in the language system participate in the transformation processes of the designation of temporal categories.

*Key words:* **category of time, temporal relations, transformation, modeling, processality, connotations**

***И.И. Горина,*** *д-р филол. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир,*
*E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
***Я.С. Никульникова,*** *канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир,*
*E-mail: yanagornik@bk.ru*
***Т.А. Михальцова,*** *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир,*
*E-mail: tatyanamikhalisova1390@mail.ru*

# ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СЕМАНТИКЕ И ГРАММАТИКЕ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ

В статье приводятся сведения о категориальных признаках и функционировании компонентов временных отношений в языке, объясняются механизмы их трансформаций, описываются приемы и методы лингвистического моделирования языковых знаков, отображающих изменение временных функций и системных отношений в структурных и коннотативных схемах; особое внимание уделяется анализу специализированных эксплицированных средств выражения категории времени. В работе приводятся примеры практического использования компонентов времени в построении текстовых структур, демонстрируются способы решения коммуникативных задач путем трансформации отдельных временных параметров. Авторы делают вывод о том, что в современном русском языке в трансформационных процессах обозначения временных категорий участвуют типологические лексические, грамматические и экстралингвистические средства, определяющие концептуальную парадигму времени в системе языка.

Ключевые слова: **категория времени, временные отношения, трансформация, моделирование, процессуальность, коннотации**

Актуальность изучения категории времени в современном русском языке обусловлена тем обстоятельством, что, несмотря на значительное научное наследие по данной тематике, остаются открытыми вопросы в понимании компонентных, структурных и грамматических трансформаций в обозначении времени, диффузионных внутрисистемных процессах предикативности, управляющих видовыми формами времени.

Временные отношения – результат логико-мыслительного процесса распознавания в тексте момента или периода времени, когда произошло событие, определения того, сопутствовало ли ему иное событие, будет ли оно продолжено в дальнейшем и каков характер динамических процессов в глобальных и локальных изменениях темпоральности. Важно понимать, учитывается ли при этом фактор особых, значимых коннотативных и семантических изменений выражения временных функций, и является ли он актуализирующим признаком в изучении категории времени в языке. Все эти перечисленные особенности временных отношений представляют определенный научный интерес, и изучение их взаимосвязи является целью нашего исследования.

Задача исследования заключается в том, чтобы определить типологические структурные формы и значения времени, а также критерии диффузионной взаимосвязи между отдельными компонентами текста, несущими в себе семантику времени и составляющими единую временную парадигму всего высказывания. В лингвистике существует большое количество определений понятия «событие».

В соответствие с традиционным взглядом на динамическую и трансформационную природу временных функций «событие» как обязательный и наличествующий атрибут текста представляет собой процессуальную категорию, связанную с видимыми и отражаемыми изменениями состояний, действий субъекта и объекта в рамках конкретного изменяющегося локализованного пространства и времени.

Необходимым условием анализа событийности текста служит наличие в нем признаков, параметров, характеристик, отмечающих процессуальность события. В тексте фактическому событию соответствует рема, задаваемая субъектом.

Именование события, обозначение процессов, с ним связанных, параметрические значения и другие факторы существуют в качестве видовых понятий, которые могут быть вычленены из текста и использованы в обозначениях других событий, что характеризует универсальность их парадигм.

Можно выделить следующие средства выражения времени события: процессные предикаты (например, глаголы движения), событийные именования (например, *1941 год, атомный век*), а также широкий спектр пространственных и временных компонентов динамического видоизменения временных функций (например, *сегодня; не сегодня; не сегодня, так завтра*) [1].

Реальность (событие) на отрезке времени вне зависимости от направления вектора времени представляет собой линейно упорядоченную последовательность причинно связанных факторов. Эти факторы должны быть обусловлены логическими, синтаксическими, семантическими и когнитивными информационными намерениями субъекта.

Именно с позиций субъекта временные отношения становятся доминирующими в содержательных отношениях в тексте, при этом логические, семантические и коммуникативные функции подвергаются регуляторным трансформационным изменениям, а синтаксические отношения носят опосредованный характер и обусловлены формами и значением категории времени.

Семантическая и концептуальная структура времени может быть подвергнута модельной трансформации, а локальные значения времени – усилены или ослаблены (а в некоторых случаях и нейтрализованы) искусственно создаваемыми моделями времени на основе субъективных критериев диффузионной корреляции их значений.

Воздействие трансформированных значений времени на пределы события в том или в ином тексте позволяет наблюдать новую динамику развития текстового события или же, наоборот, процессуальную стабилизацию событийных действий. Субъективные операционные действия со «временем события» как с объектом наблюдения обеспечивают постоянное поступательное развитие категории времени в языке.

Научная новизна работы заключается в том, что исследование коннотативных подобий, трансформационных и диффузионных изменений в системе категории времени дает нам более глубокие представления о динамических процессах в языке.

Теоретическая значимость статьи заключена в попытке описать типологические системные временные отношения, лежащие в основе когнитивных характеристик текстового события.

Практическое значение статьи видится в использовании её материалов при изучении проблемных вопросов о динамических процессах в современном русском языке, в частности при изучении временных отношений в предложении и тексте.

В системе «событие – человек» время является лишь продуктом наблюдений человека за событием. Человек придает последнему соответствующие обозначения и именования. Не все события находятся в сфере внимания одного человека, но он имеет возможность воспользоваться опытом других людей, отмеченным, накопленным за счет фиксации, наблюдений, анализа изменений в событиях, процессах и явлениях.

Эти знания концентрированно зафиксированы в словарях [2; 3], научных статьях, философских трактатах, художественных текстах, расписаниях, режимах поведения человека в событийных условиях.

Понятна дифференциация времени в его описаниях и наименованиях. Время может приходить, наступать, оканчиваться. Оно может быть ранним и поздним, приятным и проведенным, бесполезным и грядущим, рабочим и учебным. Градации в обозначениях времени бесконечны, и с развитием цивилизации следует ожидать новых трансформаций их именований.

В философии, физике, математике, лингвистике используют такие понятия, как, например, физическое время; метафизическое время; бытовое время. Существует также большое число именований и обозначений времени как в пределах концепта «время», так и в иных концептах и категориях, где время является специфическим показателем или признаком. Каждый раз подобного рода демонстрация времени обосновывается, объясняется логически и закрепляется в соответствующих источниках [4; 5; 6].

Временная событийность может быть связана напрямую со значением, с семантикой слова. Например, время предшествования одного события другому может подвергаться видимым трансформациям в диапазоне значений от происходящего в прошедшем до возможного в будущем. Глагол *предчувствовать* имеет коннотацию *«заранее чувствовать»; «ощущать то, что произойдет, наступит»*:

*Сердце замерло у меня в груди. Я предчувствовал, что что-то хорошее должно вторгнуться в мою жизнь.*

Сравните, глагол *предшествовать* и его формы *предшествующий, предшествуя* используются в значении «происходить, появляться или существовать *прежде* чего-либо, перед чем-либо»:

*По дороге вились крутящие ветерки, которые обыкновенно предшествуют грозе.*

Лексема *предыдущий* – «такой, который бывает, происходит раньше, прежде чего-либо» – связана с диффузным расширением исходного компонента:

*Все его предыдущие поступки были легко объяснимы, а сегодняшнее поведение удивляло и разочаровало.*

Лексемы *прежний*, прежде используются при глаголах в смысле «такой, который был прежде; относится к прошлому», например, *предыдущий, старый, давний:*

1) *прежде* со значениями «до того времени, в прошлом»:

*Прежде я надеялся на свою силу, а теперь чувствовал себя слабым и незащищенным.*

Экспликаторами этого значения могут быть следующие компоненты: *в первую очередь, раньше чего-либо, сначала, сперва, первым делом, поначалу, первоначально, прежде всего:*

П*однявшись на пригорок, он первым делом взялся за сооружение костра.*

*Прежде всего инженер распорядился отремонтировать машины, а затем отправился в сборочный цех;*

2) *прежде... чем* (союз с временным значением) указывает на то, что время действия в главном предложении предшествует времени действия в придаточном:

*Мне нужно поговорить с ней прежде, чем она увидится с отцом.*

Категории времени свойственна дифференциация и интеграция значений, выражающаяся либо объединением высказываний, когда совмещаются план по-

вествования и конкретное время события, либо приоритет отдается какому-либо одному значению, обособляемому автором. Это связано с возможностью субъекта дифференцировать и интегрировать значения времени в пределах денотата концепта «время» с учетом диффузной способности данного концепта к «проникновениям» извне. Эта экспансия значений «извне» воспринимается нами как прогрессивный процесс расширения семантических границ коннотаций концепта:

*Он смотрел на него и думал, что сейчас пойдет и расскажет обо всем случившемся Марии.*

Акцентируя внимание на моделировании языковой темпоральности как процессе, мы должны обратить внимание на то, что ключевым фактором конструирования остается характер действий субъекта, являющийся основанием ценностного содержания смысла всего высказывания.

Методологический процесс анализа временного значения в тексте предполагает сопоставительный анализ реальных дефиниций времени с типологической семантикой их коннотаций, которые зафиксированы в толковых словарях русского языка [2; 3], с помощью метода компонентного анализа и трансформационного моделирования устанавливаются оттенки значений времени.

Моделирование концептуальной структуры времени может осуществляться на основе метода интроспекции, когда выявляются актуальные для носителя языка когнитивные признаки локализации временного концепта во всей языковой системе – лингвистические и экстралингвистические. В результате обработки полученных данных моделируются реальные, возможные и концептуальные структурные компоненты времени в языке и тексте.

В концептуальной структуре времени выделяется ряд специфических значений, содержащих наборы тематически единых признаков, – они являются цепочками иерархически расположенных значений времени. Каждому такому объединению соответствует специфическая синтаксическая структура и определенный когнитивный признак времени. Но система языка позволяет оперировать более сложными модификациями, соединяя прошедшее с будущим и констатируя настоящее. Сравните:

*Когда-нибудь ты поймешь, как ошибался, а до этого будем продолжать жить мирно и счастливо.*

Структурное моделирование в пределах концепта «время» позволяет установить такую степень корреляции между реальным значением времени в сознании носителя языка и моделируемым, при котором потребность в использовании локализованных значений времени (зафиксированных в словарях) прагматически нивелируется.

Рассмотрим в качестве примера значения лексемы *вкладывать*, понимаемые как *вложение в будущее* – «задел на будущее» и в значении *бессрочный вклад* – «навсегда, вечно» или «вклад на определенное долгое / неопределенно долгое время». Например:

*Я многое вложил в образование сына, мечтая, чтобы он стал хорошим специалистом.*

*Он вложил все свои знания в реализацию открытия в области биологии.*

Различные типологические значения категории времени связаны с концептуальными языковыми знаками. Здесь концепт выступает как семантическое ядро некоторых модификаций одного временного значения.

Рассмотрим лексему *вечный (бесконечный, бессмертный, бессрочный)* в обозначении течения времени в диапазоне «прошлое – настоящее – будущее», не имеющего начала и конца. По происхождению лексема *вечный* связана со словом *век* в его когнитивном значении «как точка отсчета» (*сто лет, от века век, эпоха*) и «как временная бесконечность» (*вечный, увековечить, на веки вечные*):

– *вечный* – такой, который никогда не прекращается (*вечный образ; вечная слава, память, тревога; вечный огонь* – огонь, который постоянно горит в *память* о погибших за правое дело), например:

*Вот уж подлинно не понимаю, на что ему вечная жизнь, когда он и временной не умеет распорядиться;*

– лексема *бесконечный* – используется в виде синонимического замещения лексем *вечный, бессрочный*; такой, который не имеет начала и конца, предела (*беспредельный, безграничный*), например:

*Период этот будет кончен, а время – бесконечное;*

– *бессмертный* – используется в качестве синонима лексемы *вечный* и имеет значение ‘такой, который живет вечно, не разрушается, не уничтожается’, например:

*Это был поистине бессмертный полк, но создавали его смертные люди.*

Будущее и прошедшее время в таких коннотациях стабилизируется и нейтрализуется в логическом и коммуникативном планах: функциональным условием является ограничение – ход события протекал, протекает и будет протекать без изменений, несмотря на изменяющиеся обстоятельства события [7].

Реализация концепта «время» может быть разнообразной и разноплановой с учетом того, в каких взаимоотношениях находится компонент, имеющий временное значение, с другими языковыми единицами и структурами.

Это могут быть лексические единицы, вступающие в синонимические отношения замещения (*ранний, предрассветный*), антонимические отношения (*рано – поздно, днем – ночью*).

Фразеологизированные компоненты со значением времени представляют собой, как правило, метафорические коннотации – объекты русской и зарубежной лингвокультурологии. Принцип подобия, закладываемый в фундамент понятия «метафора», делает концепт «время» вместилищем абстрактных понятий значений времени.

Мы говорим о времени как о процессе, выполняемом субъектом (*тратить, экономить время, битый час ожидаю, рассчитывать время, терять время*), и как о связи пространства и времени (*на ночь глядя, ночная жизнь города*). Мы можем придавать значениям времени самые разнообразные оттенки смысла: необходимости, вместимости, безразмерности и другие; время подвержено ускорению или замедлению, что можно сопоставить и сравнить с физическими процессами, поведением животных, с разнохарактерным движением объектов. Фраземы и метафоры дают нам возможность образного сравнения прошлого, настоящего и будущего, причем следует отметить, что метафоры и фразеологизмы – это всего лишь продукт субъективных размышлений о времени, и они также подвергаются трансформационным изменениям и дополнениям в системе языка:

*Время бежало, летело, не разбирая дорог и препятствий, и не думало останавливаться;*

*Время впитывает наши поступки, заставляет нас задуматься о них и дает возможность исправить их в будущем;*

*И угораздило же меня отправиться на объект на ночь глядя!*

Временные коннотации могут быть выражены с помощью морфологических, грамматических, словообразовательных средств:

– с помощью разных грамматических форм глагола (*прибежал, отнесу, смотрю фильм, изменившийся вид*), наречий (*рано, долго, неожиданно*), форм сравнительной степени прилагательных и наречий (*более ранний час, более позднее время, ожидал дольше*), с использованием некоторых частиц в сочетании с разными частями речи в предложении (*еще не время, вовсе не будет*);

– существительными-именованиями периодов и моментов времени: *период инфляции* – инфляция как сезонное изменение курса валют; *момент встречи* – встреча на Эльбе как историческая веха в войне;

– периода, воспринимаемого ассоциативно, выражаемого с помощью числительных, несущего в себе сему времени: *век = столетие*, *неделя = семидневка,* или названия дней недели в строго лимитированной градации и последовательности именований (*понедельник ... воскресенье*); числительные могут обозначать точное реальное время или же в зависимости от местоположения в предложении в результате конверсии называть неточное, приблизительное время:

*Я приду сегодня на заседание комиссии в десять часов*; сравните: *Я приду сегодня на заседание комиссии часов в десять;*

– словосочетаний различного характера, чаще всего включающих в такое образование предложные формы имени (местоименные формы) + предлоги *в, на, до, через, после, около*: *около трех минут; в продолжение часа; через шесть часов пополудни; до поры до времени; после приема пищи;*

– словосочетаний «наречие + существительное», выражающих дополнительные и уточняющие значения темпоральности: *мало движения сейчас, много переживаний потом.*

Словообразование как грамматический феномен играет существенную роль в языке при уточнении временных оттенков значения у разных частей речи. Например, при обозначении предшествования во времени используются приставки *до-* и *пред-*: *довоенный, дошкольный, преддипломный:*

*Ребята проходили преддипломную практику в лучших школах города.*

Мы приходим к выводу, что временное значение в языке, а также в отображениях реальной действительности связано с понятиями языковых категорий материи, пространства, события в системе «человек – событие – время».

С позиций когнитивистики время как языковая категория по значению и функциональному применению не всегда однородно и не всегда однозначно функционально соответствует «классическому», морфологическому значению, то есть не совсем соответствует реальным значениям: *завтра, после, потом*, *сейчас*, *тогда, вчера.*

При семантическом и динамическом анализе модификаций времени заметна структурно-семантическая, синтаксическая и функционально-коммуникативная роль лексем вовремя (своевременно) / не вовремя (не своевременно) в значениях «тогда, когда это нужно / не нужно», несущих в себе семы «будущего времени» и «ожидаемого результата», например:

*Вы не забудете вовремя принять лекарство?*

В модели *Тогда я еще подумал, а что будет, если...* прослеживается явный диффузионный перенос субкатегориального значения прошедшего времени в модифицированное будущее время события, минуя настоящее. Становится понятной роль вспомогательных компонентов, например, *еще* в формировании временной коннотации образа будущего события. Сочетание *тогда еще* может быть представлено как некий аргумент функции процессуального управления временным значением:

*Тогда я еще подумал, как я смогу выполнить его поручение, которое казалось мне ранее простым.*

Иногда будущее может обозначать действие, событие, которое будет осуществлено не конкретно, но вероятностно (в значении ‘*когда-нибудь*’) и при различных условиях управления временным процессом.

Нам представляется важным отметить то обстоятельство, что «время» приобретает концептуальную форму как динамическая структура с «активными

компонентами», в которых даже их стабильные признаки могут смещаться в большую или меньшую сторону за счет взаимодействия контекстных операторов. Состояние это тем не менее характеризуется относительной стабильностью конвенционального начала в системе времени, то есть не происходит видимых существенных изменений во временном ходе наблюдаемого события [8].

Другими словами, система времени функционирует в условиях, не изменяющих устойчивый характер модели с точки зрения его структурной формы и трансформированных значений выражения определенного когнитивного признака темпоральности.

В структуру системы, как правило, входят различные уровни локализованных компонентов, представляющих собой набор тематически единых признаков и дополнительных средств, изменяющих устойчивый характер модели с точки зрения формы и значения выражения определенного когнитивного признака. Например:

*Ещё как поверят, особенно если уже знают, что ты немолодой и совершенно опытный человек.*

В данной модели утверждается то, что произойдет в будущем, на основе известных фактов: человек опытный, немолодой, и это все знают. Наречное сочетание *еще как* усиливает утвердительный смысл, даже без учета значения условного союза *если*.

В другой модификации подобной структуры, несмотря на усилительные частицы *даже, же,* подтверждающие совершение факта в будущем, сохраняется значение условности, неуверенности, вносимое союзом *если:*

*С величайшим удовольствием приду. Даже сегодня же приду, если успею.*

Слово *если* в понимании коннотаций неопределенности и допущений функционально демонстрирует ирреальную временную вербализацию текстового события, когда событие может или должно сохранить свои временные параметры при определенных условиях в одних случаях, а в других – возможность претерпевать изменения, однако в тех пределах, которые устанавливаются функциональными маркерами.

В этом случае в процесс вербализации события в будущем вступают компоненты-аналоги: *в случае если, на тот случай, на случай (если, когда, как); если только, коль скоро*; *если не всегда, то временами:*

*Если только есть причина для уныния, все равно бодрись и не падай духом;*

Условно-вероятностные значения *когда-нибудь, на тот случай если, при условии чего-либо (что), разве что если, в том случае когда, только тогда если* дополняют и расширяют возможности межкатегориальной диффузии (трансформационного перехода, изменения) значений при их субъективном восприятии.

Интересно отметить и структурно-прагматическое начало в коннотациях типа *На тот случай, если ...* с точки зрения «цели высказывания». В этих конструкциях значение реальности или ирреальности события определяется в пределах функционального поля «концептуальное время»:

*На тот случай, если ты потеряешься в городе, обязательно позвони мне*.

*В том случае, если появится какой-либо подозрительный человек, нужно стразу прекратить разговор.*

Такая модель достаточно часто используется в художественных текстах, пословицах и поговорках:

*Как (ср.: когда, если) проголодаешься, так и хлеба достать догадаешься* (погов.).

На семантические коннотации временных отношений оказывают процессуальное влияние некоторые частицы: *иначе, разве, если, ежели, сколь, кабы, коли, бы, раз уж, при.*

Событийные временные отношения при использовании этих компонентов приобретают значение ограничительного фактора времени:

*Кабы не было зимы в городах и селах, не видали бы и мы этих дней веселых…*

*Ежели нет в тебе смелости, так и не пробуй себя в этом деле.*

*Раз уж не получилось сегодня, выполнишь это задание завтра.*

*Было бы желание – будет и удача.*

С точки зрения динамических принципов организации разных структур с временными отношениями важно учитывать их компоненты, тематически и грамматически связанные с единой временной ситуацией, которая выстраивается в линейную конструкцию с расположением этих компонентов по степени их значимости [9].

При функциональном и трансформационном анализе значений форм времени мы должны учитывать следующие факторы:

– конкретное событие может происходить после момента речи, в момент речи или после;

– одно референциальное событие во времени должно быть локализовано пределами одной временной функции;

– временные функции должны быть обусловлены логическими, семантическими, когнитивными и динамическими факторами;

– динамический аспект временных функций связан с лексическими, трансформационными, эволюционными, целевыми, условными и другими аспектами участия субъекта текста в коннотациях временных отношений.

Динамическая концепция позволяет говорить об общем направлении развития временной системы языка, о развитии форм обозначения локализованных событий, изыскании новых средств обозначения временных изменений от менее вероятных до более вероятных [10].

Временное значение в языке, как и в реальной действительности, связано с фундаментальными категориями материи и пространства. Модель времени функциональна, связана и согласована с грамматикой временных форм предикатов, а логика использования компонентов времени в тексте устанавливает их порядок на шкале фиксации между моментом речи, моментом события в пространстве и точке наблюдения:

*Я наблюдаю за восходом солнца с вершины горы.*

Моделировать схемы структурной организации временных отношений необходимо с учетом смысловых коннотаций, известных субъекту речи или определяемых по материалам специализированных источников (словарей), например:

*обернуться (оглянуться) назад* – вернуться мысленно в прежнее время;

*опередить время*; *обойти соперника*, *приобрести современное звучание* – стать злободневным (современным);

*ограничить в общении* – сократить время до каких-либо пределов;

*одеваться медленно/быстро* (*в один миг, в одну секунду*) – ускорять или замедлять процесс времени на это действие.

При моделировании конструкций с временными значениями мы, во-первых, имеем возможность использовать весь накопленный ресурс знаний о времени: информационный, творческий, лингвистический и экстралингвистический, основанный на языковых и неязыковых факторах и критериях оценки происходящего события [11], а во-вторых, приобретаем практический инструмент для создания функционально-коммуникативной системы времени.

Временные отношения тесно переплетаются с целевыми, причинно-следственными, условными отношениями в разных синтаксических построениях, поэтому с учетом этого фактора видится перспективность дальнейшего исследования категории времени именно в таком ракурсе.

Библиографический список


1. Лукашевич Е.В. *Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект*. Москва – Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2002.
2. *Словарь русского языка*: в 4-х т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
3. Тихонов А.Н. и др. Комплексный словарь русского языка. Москва: Русский язык, Медиа, 2005.
4. *Категоризация мира: пространство и время*: материалы научной конференции. Москва: Диалог-МГУ, 1997.
5. Владимиров Ю.С. Реляционная теория пространства-времени и взаимодействий. *Теория систем отношений*. Москва, 1998; Часть 1. Available at: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/vladimirov_kniga1.pdf
6. Казарян В.П. *Понятие времени в структуре научного знания*. Москва: Издательство Московского университета, 1980. Available at: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/kazaryan_konstruktsii/kazaryan_konstruktsii.htm
7. Астахов О.Ю. Время как феномен культуры в творческой рефлексии русского символизма конца XIX – начала XX веков. *Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета*. 2016; № 3, Т. 2: 34–39.
8. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; № 1.
9. Арутюнова Н.Д. Время: Модели и метафоры. *Логический анализ языка: Язык и время*. Москва: Индрик, 1997: 51–61.
10. Михеева Л.Н. Языковое время как лингвокультурологическая универсалия: междисциплинарный подход к изучению. *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. 2006; № 1: 145–151.
11. Николаева Е.А. Время в языковой картине мира. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2007; № 9: 72–75.


References


1. Lukashevich E.V. *Kognitivnaya semantika: `evolyucionno-prognosticheskij aspekt*. Moskva – Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2002.
2. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
3. Tihonov A.N. i dr. Kompleksnyj slovar' russkogo yazyka. Moskva: Russkij yazyk, Media, 2005.
4. *Kategorizaciya mira: prostranstvo i vremya*: materialy nauchnoj konferencii. Moskva: Dialog-MGU, 1997.

5. Vladimirov Yu.S. Relyacionnaya teoriya prostranstva-vremeni i vzaimodejstvij. *Teoriya sistem otnoshenij*. Moskva, 1998; Chast' 1. Available at: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/vladimirov_kniga1.pdf
6. Kazaryan V.P. *Ponyatie vremeni v strukture nauchnogo znaniya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1980. Available at: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/kazaryan_konstruktsii/kazaryan_konstruktsii.htm
7. Astahov O.Yu. Vremya kak fenomen kul'tury v tvorcheskoj refleksii russkogo simvolizma konca XIX – nachala XX vekov. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2016; № 3, T. 2: 34-39.
8. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; № 1.
9. Arutyunova N.D. Vremya: Modeli i metafory. *Logicheskij analiz yazyka: Yazyk i vremya*. Moskva: Indrik, 1997: 51-61.
10. Miheeva L.N. Yazykovoe vremya kak lingvokul'turologicheskaya universaliya: mezhdisciplinarnyj podhod k izucheniyu. *Vestnik gumanitarnogo fakul'teta Ivanovskogo gosudarstvennogo himiko-tehnologicheskogo universiteta*. 2006; № 1: 145-151.
11. Nikolaeva E.A. Vremya v yazykovoj kartine mira. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 9: 72-75.

*Статья поступила в редакцию 29.09.23*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-361-364

***Konurbaev M.E.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: marklen@konurbaev.ru*

**ON PHENOMENOLOGICAL REFLECTION AND LINGUISTIC DECODING OF TEXT.** The article explores the relationship between the levels of phenomenological reflection and linguistic decoding in understanding a text. The article states that while linguistic analysis is generally necessary for understanding the literal meaning of the text, phenomenological reflection is also necessary for going into deeper meanings and implications of the text from the first-person perspective of the reader. The article provides analysis of levels of phenomenological reflection, including pre-reflective experience, reflective experience, and thematic reflection, and how these levels can be applied to textual analysis. The article also discusses the role of language analysis in phenomenological reflection and how linguistic decoding can be used to support and enhance this process. Overall, the presented material offers insights into the complex relationship between language, phenomenology, and textual analysis, and will be of interest to scholars and researchers in the fields of linguistics, philosophy, and literary studies.

*Key words:* **phenomenology, timbre, linguistic reflection, textual analysis**

***М.Э. Конурбаев****, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: marklen@konurbaev.ru*

# К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЯХ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РАСШИФРОВКИ ТЕКСТА

В статье рассматривается взаимосвязь между уровнями феноменологической рефлексии и лингвистической расшифровки при понимании текста. В статье проанализировано лингвистическое декодирование, которое необходимо для понимания буквального смысла текста. Для постижения более глубоких смыслов и значений текста требуется феноменологическая рефлексия. В статье подробно анализируются ее различные уровни, включая опыт предварительной рефлексии, рефлексивный опыт и тематическую рефлексию, а также то, как эти уровни могут быть применены к анализу текста. В статье также рассматривается роль языка в феноменологической рефлексии и то, как лингвистическое декодирование может быть использовано для поддержки и совершенствования этого процесса. Представленный материал предлагает ценную информацию о сложных взаимоотношениях между языком, феноменологией и анализом текста, которая будет интересна исследователям в области лингвистики, философии и филологии.

*Ключевые слова:* **феноменология, тембр, языковая рефлексия, анализ текста**

В современном мире, где обработка и интерпретация текстов и содержащихся в них данных являются неотъемлемой частью межличностной коммуникации, исследование об уровнях феноменологической рефлексии и лингвистической расшифровке текста имеет высокую актуальность. Авторские тексты всегда содержат в себе уникальный культурный и мировоззренческий коды, адресованные конкретной группе читателей и, соответственно, могут быть распознаны с применением методов феноменологической герменевтики. С ростом текстуальной информации в Интернете и других источниках, ориентированных на разные категории пользователей, возникает потребность в более глубоком и аналитическом понимании самих текстов и прагматических нюансов их использования. Понимание того, как феноменология и лингвистическое декодирование взаимосвязаны, может помочь улучшить методы анализа текста и интерпретации его смысла.

Цель статьи – проанализировать взаимосвязи между уровнями феноменологической рефлексии и лингвистической расшифровки текста, создать первые обзорные сценарии такого комплексного анализа. Феноменология речи – относительно новое понятие в современной филологии, и методы ее применения все еще являются предметом обсуждений и дискуссий. Необходимо разобраться в том, как различные уровни рефлексии влияют на понимание текста, а также в том, как языковая рефлексия может быть применена для более глубокого анализа смысла текста, в особенности если тексты имеют поликодовый характер.

К основным задачам исследования относятся анализ уровней феноменологической рефлексии и их взаимосвязи с лингвистикой, изучение роли феноменологической рефлексии в понимании более глубоких смыслов и значений текста, обобщение влияния языка на феноменологическую рефлексию, описание лингвистического декодирования как средства улучшения процесса понимания текста.

Научная новизна исследования заключается в анализе взаимосвязи между феноменологической рефлексией и лингвистической расшифровкой текста с опорой на работы специалистов по феноменологии речи. В частности, прагматические сценарии речепорождения, подкрепленные хайдеггеровским методом феноменологической герменевтики, дают более детальное видение авторских намерений, ориентированных на конкретный класс восприятия. Теоретическая значимость статьи заключается в том, что она способствует развитию теоретических представлений о процессе понимания текста и его интерпретации через призму опыта в контексте языковой личности. Результаты исследования могут быть полезны для разработки новых методов анализа текста и обогащения философских и лингвистических теорий. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть применены в области анализа текстов, включая исследования текстовых данных, лингвистические исследования, анализ смысла текстовых материалов, и в области образования для улучшения навыков чтения и интерпретации текстов.

Главной целью феноменологического анализа речи, как и всякого другого феноменологического исследования, мы назовем, используя слова Тейлора Кармана, «описание основных структур человеческого опыта и понимания с точки зрения первого лица в противоположность рефлексивной позиции третьего лица, которая преобладает в сферах научного знания и здравого смысла» [1]. Опыт жизни, пробуждающийся в нашем сознании в ответ на естественную человеческую речь как организованный языковой материал, является одним из самых замысловатых, невероятных и загадочных явлений, составляющих основу всего межличностного общения. Он, без сомнения, заслуживает специального изучения в рамках феноменологии как философского исследования. Феноменология – это философия, которая помещает сущности обратно в бытие, полагая, что всякое понимание человека и мира начинается с их «фактичности». Такая позиция во многом соответствует призыву Э. Гуссерля вернуться «назад к самим вещам» (не к мнениям) и исходить из непосредственных наблюдений с позиции первого лица, а не абстрактных рассуждений. «Однако судить о чем-либо разумно, или научно, значит, направляться самими вещами, или возвращаться от речей и мнений к самим вещам, вопрошать таковые в их самоданности, с устранением любых чуждых сути дела предрассудков» [2, с. 67–68].

Пытаясь обрисовать суть «Логико-философского трактата» Людвига Витгенштейна, Бертран Рассел выделил четыре аспекта отношений между мышлением, языком и реальностью, которые изучают в рамках таких научных дисциплин, как психология, эпистемология, наука о предложении и, наконец, логика [3]. Однако представляется важным добавить еще один аспект. По крайней мере, в этих подходах нет объяснения «ощущения жизни», феномена реального проживания в метафизической реальности речи, которая неизменно возникает в сознании, когда мы читаем и слушаем. Пока слова речи остаются лишь частью сложной структуры языкового выражения, мы ничего не понимаем и не чувствуем. Но как только эти слова, их синтаксические и логические связи начинают

затрагивать нашу память и жизненный опыт, а затем сразу же исчезают за образами живой жизни в той речи, которую мы воспринимаем в данный момент, мы начинаем чувствовать, и, наконец, понимаем прочитанное и услышанное и готовы выразить свое отношение к этому.

Язык как уникальная знаковая система, составляющая основу межличностной коммуникации, подвергался тщательному изучению с древности. Однако эти исследования часто фокусировались на общих основах существования языка и речеупотребления. Представление об идеальных языковых структурах, разработанное в лоне структурной лингвистики, трансформационной грамматики и бихевиоризма, не слишком углубило наше понимание того, как живой язык на самом деле функционирует в нашем сознании и как осуществляется межличностная коммуникация в контексте реализации потенциала развития языковой личности участников диалога.

Вероятно, ментальная репрезентация реальности, которую мы воспринимаем с помощью органов чувств, – это не просто набор абстрактных идеализированных логических связок, оживленных нашими эмоциями. Мы вряд ли воспримем выражение как живую реальность (а именно к такому пониманию и стремится каждый участник диалога), если только фактически произнесенные «речевые струны» (включая языковые формы, интонацию и значение слов) не превратятся в ментальную субстанцию, которая онтологически очень похожа на то, что мы «видим» в нашем сознании, когда сталкиваемся с реальным миром. Иначе говоря, речь обладает потенциалом «порождать жизнь» в нашем сознании (точно так же мы воспринимаем реальную жизнь с помощью пяти органов чувств). В таком случае *феноменологическое пробуждение* – это шестое чувство, которое «пробуждает жизнь» в процессе общения посредством письменного слова или устной речи.

С самого раннего детства мы стремимся выразить себя в речи с целью познания мира и понимания того, кто мы и как существуем, зачем мы здесь и каковы границы нашего бытия. И, начиная с определенного возраста, дети вкладывают в этот процесс много энергии и страсти, будто бы от этого зависит вся их жизнь. А если к трем–четырем годам ребенку не удается добиться в этом направлении определенных успехов, мы, взрослые, начинаем подозревать, что он плохо развивается, а иногда даже беспокоиться о его психическом здоровье. Настолько велика сила языка, настолько важно его место в нашей жизни, что в настоящее время в системе образования и в профессиональной деятельности прилагаются огромные усилия, чтобы обеспечить нормальное интеллектуальное развитие человека и защитить его душевное и психологическое здоровье.

Ментальная репрезентация мира, в котором мы живем, кажется настолько естественной, что мы часто забываем, что восприятие речи – это попытка представить уже воспринятый мир, переданный нам в новой, линейной языковой форме. На самом деле мы пытаемся распознать мир, представленный нам в речи, через «кривое зеркало» нашей интуиции и обобщенного взгляда на мир – нашего *Weltanschauung*. Любопытно, что говорящий, обращаясь к другому речевому субъекту, желает, чтобы тот воспринял в первую очередь это отражение, а не исходную реальность, которая это отражение вызвала. Невозможность восприятия такого рода репрезентации (даже если видение исходной реальности правильное) разрушает весь процесс коммуникации, вызывает когнитивные конфликты и непонимание.

В современном мире человек в меньшей степени желает воспринимать реальный мир материальных объектов, предпочитая вместо этого мир взаимосвязанных и взаимозависимых воззрений и образов, выраженных в речи социально интегрированных личностей. Эта причудливая «реальность» никогда не бывает стабильной, а меняется в зависимости от того, как люди «чувствуют мир» других людей. Мы значительно больше заинтересованы в адекватном представлении этого виртуального мира в сознании людей, чем в восприятии реальных объектов действительности. Именно здесь и возникает одна из величайших феноменологических проблем современного мира: пять органов чувств всегда будут вводить агентов речи в заблуждение, потому что вместо созерцания мира человеку приходится интерпретировать отражения. И каким бы адекватным ни было его восприятие, у собеседника всегда будет право сказать, что его мир был искажен «в голове» говорящего, потому что его собственное «зеркало» было слишком темным или «кривым», или, что еще важнее, реальный движущийся мир представлений говорящего был превращен в плоское, «мертвое» перечисление отраженных элементарных объектов мира.

Умение «прочитать» отражение мира в чужой речи так, чтобы субъект речи распознал его в ответах, становится основополагающим навыком современного читателя текстов. И это не только навык психологического анализа, но и способность видеть в обращенной к нему речи жизнь движущихся и взаимодействующих объектов.

«Жизнь» как динамическое многостороннее отражение воспринятой речи в рамках нашей теории (ноэмическое представление) – явление, во многом зависящее от способности субъекта речи выстраивать в своем сознании целое, развивающееся, соразмерное отражение взаимосвязанных объектов, вызванное актом языковой коммуникации (будь то индивидуальный момент речи, обращенной к человеку, или лист бумаги, прочитанный им в тишине комнаты).

По сути, человек способен породить феномен «разворачивающейся жизни» в сознании другого субъекта речи, полагаясь на его способность завершать незаконченные формы и предсказывать возможное, основываясь на опыте своего прошлого. Мы играем в «игру построения образа» с раннего детства, когда пытаемся, например, угадать, какое животное «прячется» в мимолетном облаке, или боимся шумов и теней в темном саду, «видим» чудовищ в глубине океана или предсказываем ход событий на основе наших знаний о том, как похожие события обычно заканчивались в прошлом (или в сказках, в зависимости от обстоятельств). В результате вместо того чтобы отслеживать правильность логической аргументации в речи, ее субъект будет интуитивно достраивать выделенные части речи до узнаваемых форм. И когда эти формы становятся хотя бы отдаленно различимыми, субъект речи естественным образом добавляет к ним известного динамизма и, следовательно, выражает свою установку. Мартин Хайдеггер называл этот процесс интенциональной обработкой речи «заботой».

В Ветхом Завете есть один примечательный эпизод [5], когда пророк Исайя рассказывает народу о своем видении царя, с грустью признавая, что он «человек с нечистыми устами», живущий «среди народа также с нечистыми устами», и что он может лицезреть «Бога воинств». Но один из ангелов – серафимов – «очистил его уста горящим углем», и Исайя был призван самим Господом выйти к людям и говорить:

«И сказал Он: пойди и скажи этому народу: слухом услышите – и не уразумеете, и очами смотреть будете – и не увидите. Ибо огрубело сердце народа сего, и ушами с трудом слышат, и очи свои сомкнули, да не узрят очами, и не услышат ушами, и не уразумеют сердцем, и не обратятся, чтобы Я исцелил их» [5].

Данная «директива» должна была подтолкнуть людей к новому, незнакомому им опыту, к созданию новых нравственных гештальтов, узнаваемых через эмоциональное отражение и оживление в уме событий их собственной жизни. Когда Иисуса в Новом Завете спросили о причине, по которой он говорит притчами, он пояснил, что только те могут извлечь пользу, слушая притчу, кто действительно «имеет уши», чтобы услышать и понять иносказание и пробудить реальные события своей собственной жизни, а не воображаемую реальность притчи («ибо кто имеет, тому дано будет и приумножится, а кто не имеет, у того отнимется и то, что имеет» [5]). До тех пор, пока семантические отношения остаются только в контексте притчи, где образы достаточно наглядны (сеятель, овца, монета и т. д.), подразумеваемое «священное послание» остается скрытым и открывается только тем, кто действительно имеет нравственный или жизненный опыт, необходимый для понимания.

Тайна феноменологического оживления (*ихъя*) [4] в человеческой речи скрывается за линиями риторической переходности [6], где синтаксически примечательные и стилистически рельефные элементы речи «сплавляют воедино» синтаксическую, логическую, стилистическую и экспрессивную плоскости речи в предикативной динамике и ретроспективной ментальной коррекции сформированного восприятия, вызванного появлением новых элементов в потоке речи.

В линейной словесной репрезентации действительности говорящий или пишущий начинает с формирования схемы обобщенной картины своего замысла, или, иначе говоря, структурированного символизма снимка жизни в ее предполагаемой динамике и конечном восприятии. Рассел в предисловии к «Логико-философскому трактату» Витгенштейна пишет, что такой образ «может соответствовать или не соответствовать факту и быть в зависимости от этого истинным или ложным, но в обоих случаях образ имеет общую с фактом логическую форму» [7, с. 15]. Поскольку никакая коммуникация невозможна без человеческого осмысления обращенной к человеку речи, эта исходная схема также включает идеализированный выразительный тон или отношение, которое мы называем **тембром**, кружась вокруг идеи, представленной ключевым словом, фразой или поэтической строкой, которая лучше всего выражает намерение говорящего.

Расшифровывая эту исходную коммуникативную схему, мы декодируем языковое сообщение по меньшей мере восемь раз: 1) на уровне лексико-синтаксических отношений мы постигаем полные предложения с предикацией (назовем это базовым структурным уровнем); 2) мы проверяем эти предложения и их части на логическую связь с фактом (Витгенштейн для этого использовал понятие *Gedanke*); 3) мы воспринимаем предложения как высказывания с экспрессивными пиками через призму общего стиля и актуализации тех или иных средств (полученная схема выделения стилистически маркированных элементов в конечном итоге формируется в тембр, или общее ощущение от способа представления); 4) затем на основе анализа анафорических отношений мы проверяем воспринимаемое речевое событие на общую смысловую целостность и возможное сообщение или взгляд на представляемую нам реальность (пропозиции) (на этом уровне, который мы вслед за Эдмундом Гуссерлем называем «восковой феноменологией» [8; 9], воспринимаемая реальность еще не связана с нами; она имеет узнаваемые формы, но в них нет «жизненной силы», которую можно мысленно представить); 5) мы определяем ключевые точки эмоционального напряжения в речи, которые связаны с нами лично, с нашим жизненным опытом, и начинаем «ускорять» и удерживать в уме образы или понятия из нашей памяти, связанные с теми, которые порождены обращенной к нам речью и распознаны на предыдущем уровне; 6) мы задействуем силу развития эмоционально обработанной мысленной реальности на основе силы прогностического видения ментально оживленных объектов в среде воображения; 7) наконец, мы включаем механизмы ретроспективной коррекции общей ментальной репрезентации на основе обновленного видения феноменологически ускоренной реальности, усиленного появлением новых элементов в речи при ее разворачивании в процессе вербальной коммуникации. Восьмой уровень (8) рождения жизни в речи пронизывает и

заключает в себе все предыдущие посредством психических слуховых образов, главной функцией которых является поддержка одной из главных составляющих жизненного равновесия и иерархии ключевых ориентиров речи.

Любой внезапный перепад в отдельно взятом элементе речи вызывает эффект семантического магнетизма: элементы речи «выстраиваются» вокруг сильной точки – временно наиболее вероятного слова или словосочетания для соединения в себе коннотативных оттенков больших текстовых пространств. В итоге все элементы располагаются в новой конфигурации вокруг этой новой вершины. И как только равновесие всех коммуникативно значимых элементов в речи устанавливается заново, сразу же возникает эффект лицезрения жизни в пространстве сознания.

Рассмотрим развернутую метафору из главы 12 книги пророка Екклесиаста [5]. Сравним один и тот же отрывок из Синодального перевода и осовремененного Нового русского перевода Библии.

Базовый структурный анализ выявляет во фрагменте структуру синтаксических акцентов, которая в Синодальном варианте подчинена законам параллелизма. Анализ логической целостности выявляет трехчастную *Gedanke*, в рамках которой молодой возраст противопоставляется старости по определенной причине, что объясняет контекстуальное значение слова «суета» в конце фрагмента. Рассмотрение выделенных метафорических элементов в сочетании с ритмической структурой усиливает ощущение значимости и придает метафорическим понятиям привкус тайны. Будучи осознанными и прочувствованными, признаки старости в расширенной аллегории затем должны быть пробуждены в сознании читателя на основе его представления о значимости этой части жизни. Благодаря данному процессу *ихъа* [4] логически и стилистически выделенные элементы формируются в мысленно воспринимаемую реальность, и сознание наполняет ее необходимыми подробностями, опираясь на биографию речевого субъекта и его жизненный опыт. Чтобы избежать нару-

Таблица 1

| *Новый русский перевод* | *Синодальный перевод* |
|---|---|
| Помни своего Создателя в дни юности своей,<br>пока не настали тяжелые дни<br>и не приблизились годы, о которых ты скажешь: «Я не нахожу в них удовольствия!»<br>Пока не перестали сиять солнце, и свет,<br>и луна, и звезды<br>и не вернулись тучи после дождя. | И помни Создателя твоего в дни юности твоей, доколе не пришли тяжёлые дни и не наступили годы, о которых ты будешь говорить: «нет мне удовольствия в них!»<br>доколе не померкли солнце и свет и луна и звёзды, и не нашли новые тучи вслед за дождём. |
| Придет день, когда задрожат стерегущие дом,<br>и сильные мужчины согнутся,<br>и мелющие женщины перестанут молоть,<br>потому что осталось их немного,<br>и помрачатся смотрящие в окно; | В тот день, когда задрожат стерегущие дом и согнутся мужи силы; и перестанут молоть мелющие, потому что их немного осталось; и помрачатся смотрящие в окно; |
| когда будут запираться двери на улицу<br>и затихнет звук жернова;<br>когда человек будет просыпаться даже от щебета птиц, и умолкнут все песни; | и запираться будут двери на улицу; когда замолкнет звук жёрнова, и будет вставать *человек* по крику петуха и замолкнут дщери пения; |
| когда люди будут бояться высоты<br>и опасностей на улице;<br>когда расцветет миндаль,<br>и отяжелеет кузнечик, и осыплется каперс.<br>Ведь человек отправляется в свой вечный дом,<br>и плакальщицы проходят по улицам. | и высоты будут им страшны, и на дороге ужасы; и зацветёт миндаль, и отяжелеет кузнечик, и рассыплется каперс. Ибо отходит человек в вечный дом свой, и готовы окружить его по улице плакальщицы; – |
| Поэтому помни Его, пока не порвалась серебряная цепочка<br>и не раскололась золотая чаша,<br>пока не разбился кувшин у источника<br>и не обрушилось колесо над колодцем. | доколе не порвалась серебряная цепочка, и не разорвалась золотая повязка, и не разбился кувшин у источника, и не обрушилось колесо над колодезем. |
| И тогда тело вернется в землю, откуда оно и было взято,<br>а дух вернется к Богу, Который дал его.<br>«Суета сует! — сказал Екклесиаст. —<br>Все суета!» | И возвратится прах в землю, чем он и был; а дух возвратится к Богу, Который дал его.<br>Суета сует, сказал Екклесиаст, всё — суета! |

Эпистемологически послание в обоих вариантах текста одинаково: помни о Боге, пока ты еще молод, потому что, когда ты состаришься и не будешь получать удовольствия от жизни, восхваление Бога покажется тебе тщетным и утомительным. В то время как язык Синодального перевода способен внушить благоговение и преклонение, заставляя читателя задуматься о вечности, Новый русский перевод апеллирует скорее к разуму, чем к эмоциям: используется современная общеупотребимая лексика, а образность и символизм оригинального текста во многом стерты.

Феноменологически это два разных текста с разными репрезентациями жизни. Тембр в современной версии сводится к представлению простой информации, касающейся физиологических особенностей пожилого человека. Нас побуждают помнить о Боге, будучи молодыми. Однако цель подробного описания пожилого человека остается феноменологически неясной, а значение этого описания, лишенного какой-либо аллегории, не уточняется и продолжает быть непонятным. В Синодальном переводе явно прослеживается намерение увидеть и почувствовать, как трудно в старости вспомнить о своем Создателе. Тембр четко предопределяет вес и тон каждого слова в сравнении с остальным контекстом. Старость представлена в виде ряда аллегорий, которые в совокупности создают эффект градации, который разрешается в сентенции: «Суета сует, – сказал Екклесиаст, всё – суета!». Аллегория не призвана создать какую-либо тайну. Это в данном контексте было бы неуместно. Но эмоциональный заряд, основанный на параллелях между аллегорическими понятиями и жизнью, в Синодальном переводе вполне ощутим.

шения равновесия в представлении синтаксически, логически, концептуально и стилистически маркированных элементов фрагмента, читатель заполняет эти контексты мысленным прослушиванием, вызванным чередованием ускорения и замедления чтения, мысленной паузы и уравновешивания тональных движений в конце синтагм [10].

Относительно медленный темп Синодального варианта, серия восходящих тонов в метафорических частях задают завершающую фрагмент рекурсивную мудрость («суета сует»), которая является основным тембральным признаком [10], обусловливающим равновесие всех остальных феноменологически маркированных элементов. Концовка отрывка из Нового русского перевода в меньшей степени «управляет» процессом рождения жизни в остальной части фрагмента. В результате фокус отрывка рассеян между относительно несвязным началом и свободным концом. Читатель может узнать и запомнить довольно простое, плоское и произвольное представление о старости, но истинное значение и ощущение его в контексте Библии от него ускользнет. Несмотря на то, что в этой версии описание старости ощущается и визуализируется достаточно ясно, оно останется непробужденным.

Таким образом, очевидно прослеживается взаимосвязь между уровнями феноменологической рефлексии и лингвистической расшифровкой текста. Целью исследования было разобраться, как различные уровни рефлексии влияют на процесс понимания текста, а также определить, как языковая рефлексия может быть использована для более глубокого анализа смысла текста.

На основе анализа были сделаны следующие общие выводы:

Уровни феноменологической рефлексии играют ключевую роль в понимании текста. Лингвистическое декодирование позволяет раскрывать буквальный смысл текста, но для понимания более глубоких смыслов и значений требуется феноменологическая рефлексия.

Различные уровни феноменологической рефлексии, включая опыт предварительной рефлексии, рефлексивный опыт и тематическую рефлексию, могут быть применены к анализу текста. Это предоставляет исследователям более глубокий инструментарий для анализа смысла текстовых материалов.

Язык играет важную роль в феноменологической рефлексии, и его анализ может помочь лучше понять процессы рефлексии и интерпретации текста.

Исследование представленного материала о сложных взаимоотношениях между языком, феноменологией и анализом текста имеет высокую теоретическую значимость. Оно способствует развитию теоретических представлений о процессах интерпретации текста и обогащает области лингвистики и феноменологии.

Перспектива дальнейших исследований включает в себя более глубокий анализ различных типов текстов и языковых конструкций. Также возможно исследование влияния культурных и социальных факторов на процессы интерпретации текста. Эти исследования могут расширить наши знания в области феноменологии, лингвистики и анализа текста, сделав их более глубокими и разносторонними.

Библиографический список


1. Мерло-Понти М. *Феноменология восприятия*. Санкт-Петербург: Наука, Ювента, 1999.
2. Гуссерль Э. *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии*. Перевод с немецкого А.В. Михайлова. Москва: Академический Проект, 2009; Кн. I.
3. Russel B. *The Analysis of Mind*. Kessinger Publishing LLC, 2007.
4. Абу Хамид ал-Газали. *Воскрешение наук о вере («Ихйа улум ад-Дин»).* Избранные главы. Перевод В.В. Наумкина. Москва: Наука, 1980.
5. *The King James Bible*. The Bible Reference Library. IBM Softcopy Navigation, 1993.
6. Buehl J. *Assembling Arguments: Multimodal Rhetoric and Scientific Discourse (Studies in Rhetoric/Communication)*. University of South Carolina Press, 2016.
7. Витгенштейн Л. *Логико-философский трактат*. Москва: Канон, РООИ Реабилитация, 2017.
8. Гуссерль Э. Логические исследования. *Пролегомены к чистой логике*. Перевод с немецкого Э.А. Бернштейн. Москва: Академический Проект, 2011; Т. I.
9. Hopp W. Husserl on Sensation, Perception, and Interpretation. *Canadian Journal of Philosophy*. 2008; № 38 (2): 219–246.
10. Konurbaev M. *The Style and Timbre of English Speech and Literature*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2015.


References


1. Merlo-Ponti M. *Fenomenologiya vospriyatiya*. Sankt-Peterburg: Nauka, Yuventa, 1999.
2. Gusserl' `E. *Idei k chistoj fenomenologii i fenomenologicheskoj filosofii*. Perevod s nemeckogo A.V. Mihajlova. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2009; Kn. I.
3. Russel B. *The Analysis of Mind*. Kessinger Publishing LLC, 2007.
4. Abu Hamid al-Gazali. *Voskreshenie nauk o vere («Ihja ulum ad-Din»).* Izbrannye glavy. Perevod V.V. Naumkina. Moskva: Nauka, 1980.
5. *The King James Bible*. The Bible Reference Library. IBM Softcopy Navigation, 1993.
6. Buehl J. *Assembling Arguments: Multimodal Rhetoric and Scientific Discourse (Studies in Rhetoric/Communication)*. University of South Carolina Press, 2016.
7. Vitgenshtejn L. *Logiko-filosofskij traktat*. Moskva: Kanon, ROOI Reabilitaciya, 2017.
8. Gusserl' `E. Logicheskie issledovaniya. *Prolegomeny k chistoj logike*. Perevod s nemeckogo `E.A. Bernshtejn. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2011; T. I.
9. Hopp W. Husserl on Sensation, Perception, and Interpretation. *Canadian Journal of Philosophy*. 2008; № 38 (2): 219-246.
10. Konurbaev M. *The Style and Timbre of English Speech and Literature*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2015.


*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

УДК 811.111-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-364-366

***Malinovskaia T.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

**MULTICOMPONENT ENGLISH-LANGUAGE SOCIO-POLITICAL TERMS: STRUCTURAL FEATURES AND BASIC SYNTACTIC MODELS (BASED ON THE ENGLISH-RUSSIAN DICTIONARY OF TERMS TO THE EUROPEAN CONVENTION ON HUMAN RIGHTS).** The article presents results of an analysis of structural features and basic syntactic models of multicomponent English-language terms based on the English-Russian dictionary of terms to the European Convention on Human Rights. Significant structural features of the multicomponent terms under study are identified, described and analyzed: the author of the article discovers the prevalence of simple (two- and three-component), as well as a significant number of complex (four-, five-, six- and seven-component) terms is found. The author reveals the predominance of substantive terms in comparison with verbal, adjectival and adverbial terms, as well as the majority of prepositive and postpositive terms. The study confirms productivity of syntactic models common in modern English, used for the formation of simple multicomponent terms (two- and three-component terms), as well as in four-component and five-component groups of complex multicomponent terms.

*Key words:* **socio-political vocabulary, multicomponent term, multicomponent term structure, syntactic models of term formation, terms to European Convention on Human Rights**

***Т.Н. Малиновская,** канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

# МНОГОКОМПОНЕНТНЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ: СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-РУССКОГО СЛОВАРЯ ТЕРМИНОВ К ЕВРОПЕЙСКОЙ КОНВЕНЦИИ ПО ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА)

В статье представлены результаты анализа структурных особенностей и основных синтаксических моделей многокомпонентных англоязычных терминов на материале англо-русского словаря терминов к Европейской конвенции по правам человека. Были выявлены, описаны и проанализированы значимые структурные особенности исследуемых многокомпонентных терминов: обнаружено превалирование простых (двух- и трехкомпонентных), а также значительное количество сложных (четырех-, пяти-, шести- и семикомпонентных) терминов; преобладание субстантивных терминов в сравнении с глагольными, адъективными и адвербиальными терминами; большинство препозитивных и постпозитивных терминов. Исследование подтвердило продуктивность распространенных в современном английском языке синтаксических моделей, используемых для образования простых многокомпонентных терминов (двух- и трехкомпонентных терминов), а также в четырехкомпонентной и пятикомпонентной группах сложных многокомпонентных терминов.

*Ключевые слова:* **общественно-политическая лексика, многокомпонентный термин, структура многокомпонентного термина, синтаксические модели терминообразования, термины к Европейской конвенции по правам человека**

В последние десятилетия отмечается устойчивый рост интереса исследователей к проблемам взаимодействия языка и общества. Глобальные социально-экономические и общественно-политические изменения служат причиной разнообразных изменений в языковой системе. Наибольшему влиянию социально-экономических и общественно-политических трансформаций подвержена лексическая система, особенно общественно-политический пласт лексики общенационального языка. В связи с этим возрос научный интерес к изучению современного состояния общественно-политической терминосистемы, в частности в фокусе научного исследования находятся проблемы сущностного определения общественно-политического термина, критериев его выделения, способов

образования, механизмов функционирования и т. п. Объектом исследования в рамках данной работы являются многокомпонентные англоязычные термины общественно-политического характера. Предметом исследования выступают структурные особенности и наиболее продуктивные синтаксические модели образования многокомпонентных англоязычных терминов общественно-политической сферы. Материалом исследования послужили многокомпонентные англоязычные терминологические единицы англо-русского словаря терминов к Европейской конвенции по правам человека (2015 г.). Всего было проанализировано 528 единиц, отобранных методом сплошной выборки. Цель данной работы – провести аналитический обзор выборки многокомпонентных англоязычных общественно-политических терминов, предполагающий выявление и детальное описание преобладающих структурных особенностей и моделей указанной категории лексических единиц на исследуемом материале. Заявленная цель реализуется посредством решения следующих задач: определить понятие многокомпонентного термина на изучаемом материале, классифицировать исследуемые многокомпонентные англоязычные термины с позиции количества, порядка следования и частеречной принадлежности составляющих их компонентов, выявить основные синтаксические модели терминообразования на материале словаря терминов к Европейской конвенции по правам человека. Актуальность обеспечивается постоянной необходимостью пополнения лексического инструментария общественно-политической сферы с опорой на продуктивные структурные модели в составе общественно-политической лексики в целях эффективного, грамотного и адекватного взаимодействия в сфере международного политического сотрудничества. Научная новизна состоит в применении традиционных методов исследования в рамках структурного подхода к изучению лексики к сравнительно новому языковому материалу (терминов англо-русского словарям к Европейской конвенции по правам человека). Теоретическая значимость заключается в выявлении и фиксации основных структурных особенностей и наиболее продуктивных синтаксических моделей многокомпонентных англоязычных терминов к Европейской конвенции по правам человека. Практическая ценность представлена в возможности использования полученных в результате проведенного исследования результатов при составлении специализированных словарей, глоссариев, справочников по общественно-политической терминологии, а также в процессе устного и письменного перевода в сфере международных дипломатических отношений. Методы исследования: аналитический метод, метод систематизации и обобщения, метод сплошной выборки, метод количественного анализа, метод сравнительного анализа, интерпретативный метод.

Многие современные исследователи терминологической лексики различных областей знания отмечают значительное увеличение доли многокомпонентных терминологических единиц в общем массиве того или иного подъязыка. «Преобладание терминов-словосочетаний в современных терминологиях объясняется необходимостью номинации сложных составных понятий, уточнения профессиональных объектов и понятий по мере познания их сущности и открытия новых сторон изучаемых явлений» [1, с. 58]. Термин в широком смысле слова – «слово или словосочетание специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [2]. Традиционно выделяют однокомпонентные и многокомпонентные термины. К однокомпонентным терминам относят термины, состоящие из одного слова, к многокомпонентным – из нескольких слов (от двух и более слов). Обратимся к определению многокомпонентного термина. Отметим, что существуют различные варианты номинации данного лингвистического явления: многокомпонентный термин (Г.А. Абрамова, А.Я. Коваленко, Т.А. Кудинова, Д.Н. Шмелёв), нескольксловный термин (Н.В. Егоршина), неоднословный термин (Р.С. Цаголова), терминологическое сочетание (Л.Н. Беляева), терминологическое словосочетание (И.Г. Кудрявцева), многокомпонентное терминологическое образование (Г.Л. Дорош), многокомпонентное терминологическое сочетание (В.П. Даниленко, Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин, К.Ю. Симонова), полилексемное терминологическое сочетание (Т.А. Кудинова), сложноструктурное словосочетание (Л.А. Манерко), термин-цепочка (Л.В. Ухорская) и т. п.). Выбор в данном исследовании варианта номинации «многокомпонентный термин» обусловлен частотностью и общепризнанностью его использования в научной лингвистической литературе. Существует несколько подходов к трактовке понятия «многокомпонентный термин». Так, Г.А. Абрамова [3, с. 107], А.Я. Коваленко [4, с. 256] и Д.Н. Шмёлев [5, с. 24] понятие «многокомпонентный термин» трактуют как термин, состоящий из двух и более компонентов. Т.А. Кудинова в своей работе предлагает «под многокомпонентным термином понимать полилексемное терминологическое сочетание устойчивого типа с числом раздельнооформленных полнозначных компонентов более двух» [1, с. 58]. Б.Н. Головин и Р.Ю. Кобрин обозначают многокомпонентные термины «терминами-словосочетаниями», разграничивая простые термины-словосочетания (в состав которых входят два компонента) и сложные (в состав которых входят более двух компонентов) [6]. В контексте проводимого исследования мы вслед за Б.Н. Головиным и Р.Ю. Кобриным в общем корпусе изучаемых многокомпонентных терминологических единиц выделяем простые многокомпонентные термины, представляющие собой словосочетания, состоящие из двух или трех лексем, включающих в качестве одного или двух элементов знаменательные слова (существительные, прилагательные, числительные, глаголы, наречия), и сложные многокомпонентные термины, состоящие из четырех и более слов.

В результате проведенного анализа терминологические единицы были классифицированы:

1. По количеству компонентов: двух-, трех-, четырех-, пяти- и более компонентные.

| *№ п/п* | *Количество компонентов* | *Количество* | *%* | *Примеры* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | 2 | 199 | 38 | capital punishment |
| 2. | 3 | 160 | 30 | freedom of religion |
| 3. | 4 | 85 | 16 | obligation prescribed by law |
| 4. | 5 | 51 | 10 | prohibition of imprisonment for debt |
| 5. | 6 | 17 | 3 | prohibition of collective expulsion of aliens |
| 6. | 7 | 11 | 2 | secure fulfillment of obligation prescribed by law |
| 7. | 8 | 1 | | general principles of law recognized by civilized nations |
| 8. | 9 | 1 | | derogation in time of war or other public emergency |
| 9. | 11 | 1 | | limitation on use of restrictions on rights limitations to protect democratic society |
| 10. | 13 | 1 | | brought promptly before judge or other officer authorized by law to exercise judicial power |
| 11. | 15 | 1 | | minimum degree of protection to which citizens are entitled under the rule of law in a democratic society |

2. По частеречной принадлежности основного компонента: субстантивные, глагольные, адъективные и адвербиальные.

| *№ п/п* | *Частеречная принадлежность* | *Количество* | *%* | *Примеры* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | субстантивные | 469 | 89 | binding judgement |
| 2. | глагольные | 39 | 7 | defend in person |
| 3. | адъективные | 15 | 3 | liable under the Convention |
| 4. | адвербиальные | 5 | 1 | strictly necessary |

3. По расположению основного компонента: препозитивные (основной компонент расположен первым), постпозитивные (основной компонент расположен после остальных), интерпозитивные (два основных равноправных компонента одного ряда разделены служебным словом).

| *№ п/п* | *Расположение* | *Количество* | *%* | *Примеры* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | препозитивное | 282 | 53 | bill of indictment, exercise the jurisdiction, information in detail |
| 2. | постпозитивное | 243 | 46 | causal link, alternative civil service, effective access to a court |
| 3. | интерпозитивное | 3 | менее 1 | costs and expenses, null and void, signature and ratification |

В ходе исследования были выявлены следующие наиболее продуктивные синтаксические модели (продуктивными могут быть признаны модели, с помощью которых образовано не менее 25 % терминологических единиц в каждой из выделенных групп терминов):

1. В группе двухкомпонентных терминов (183 термина) выявлено 8 синтаксических моделей, наиболее продуктивные из которых следующие: Adj + N: *anonymous petition* (145 единиц) и N + N: *custody record* (19 единиц); V + N: *commit an offence* (9 единиц). К менее продуктивным моделям относятся: Adv + Adj: *manifestly ill-founded* (4 единицы), N + V: *court holds* (2 единицы), Prep + N: *in force* (2 единицы) и др.

2. В группе трехкомпонентных терминов (124 термина) выявлено 13 синтаксических моделей, наиболее продуктивные из которых следующие: N + Prep + N: *circumstances of the case* (88 единиц), Adj + Adj + N: *alternative civil service* (12 единиц). Менее продуктивными в исследуемой совокупности могут быть признаны модели: Adj + Prep + N: *established by law* (4 единицы), N + N+ N: *applicant State party* (3 единицы), V + Prep + N: *defend in person* (3 единицы), V + Adj + N: *effect lawful arrest* (3 единицы) и др.

3. В группе четырехкомпонентных терминов (78 терминов) выявлено 22 синтаксические модели, наиболее продуктивные из которых следующие: N + Prep + Adj + N: *defence from unlawful violence* (12 единиц), Adj + N + Prep + N: *arbitrary deprivation of liberty* (8 единиц), Adj + N + Conj + N: *civil rights and obligations* (7 единиц), V + N + Prep + N: *extend the detention on demand* (5 единиц). К числу малопродуктивных относятся следующие модели: Adj + N + Part + Adj: *continued examination not satisfied* (1 единица), Adj + N + Prep + N: *free assistance of an interpreter* (1 единица) и др.

4. В группе пятикомпонентных терминов (42 термина) выявлено 14 синтаксических моделей, наиболее продуктивные из которых следующие: N + Prep + N + Prep + N: *appeal on a point of law* (11 единиц), N + V + N + Prep + N: *freedom to choose a place of a residence* (6 единиц). Среди моделей с невысокой продуктивностью: N + Adv + Adj + Prep + N: *extent strictly required by situation* (1 единица), Adj + N + Prep + Adj + N: *fundamental values of a democratic society* (1 единица) и др.

5. В группе шестикомпонентных терминов (17 терминов) выявлено 12 синтаксических моделей, наиболее продуктивной из которых является N + Prep + Adj + N + Prep + N: *protection of private life of the parties* (2 единицы). Иные модели, например, V + N + Prep + N + Prep + N: *hinder the exercise of the right of petition* (1 единица), N + Prep + N + Conj + Adj + N: *prohibition of slavery and forced labour* (1 единица) и др. малопродуктивны.

6. В группе семикомпонентных терминов (12) выявлено 8 синтаксических моделей, наиболее продуктивна модель N + Prep + N + Prep + N + Prep + N: *delays in payment of compensation for expropriation* (3 единицы). Прочие модели, например, N + N + Pr + N + Adj + Pr + N: *preventing the disclosure of information received in conference* (1 единица), N + Prep + N + Conj + N + Prep + N: *information on nature and cause of accusation* (1 единица) и др., в указанной группе являются малопродуктивными.

Восьми-, девяти-, одиннадцати-, тринадцати- и пятнадцатикомпонентные термины выявлены в единичных случаях, следовательно, синтаксические модели образования подобных терминологических единиц непродуктивны, вследствие чего не подвергаются детальному анализу в рамках данного исследования. Наиболее продуктивными синтаксическими моделями образования многокомпонентных англоязычных терминов на изученном материале в группе простых многокомпонентных терминов являются следующие: Adj + N, N + N, N + Prep + N, Adj + Adj + N. Среди наиболее продуктивных синтаксических моделей в группе сложных многокомпонентных терминов были выделены следующие: N + Prep + Adj + N, N + Prep + N + Prep + N.

Таким образом, в ходе исследования были установлены следующие структурные особенности исследуемых многокомпонентных терминов: существенное преобладание простых (двух- и трехкомпонентных) наряду с достаточно представительной долей сложных (четырех-, пяти-, шести- и семикомпонентных) терминов; подавляющее большинство субстантивных терминов в сравнении с глагольными, адъективными и адвербиальными терминами; практически равнозначное соотношение препозитивного и постпозитивного расположения основного компонента термина. Проведенное исследование выявило также следующую закономерность: несмотря на существующую тенденцию на увеличение компонентов современного англоязычного термина наибольшее количество терминологических единиц в проанализированной выборке образованы при помощи установленных продуктивных синтаксических моделей находится в группах простых многокомпонентных терминов (двух- и трехкомпонентных терминов), а также в четырехкомпонентной и пятикомпонентной группах сложных многокомпонентных терминов, что подтверждает преимущественное большинство многокомпонентных терминов, состоящих из двух, трех, четырех и пяти компонентов в терминологии современного английского языка. Выявленные основные структурные особенности и синтаксические модели соответствуют основным тенденциям терминообразования многокомпонентных терминов в современном английском языке. Теоретическая значимость работы заключается в детальном описании продуктивных синтаксических моделей в соотношении с различными структурными типами англоязычных общественно-политических многокомпонентных терминов. Установленные структурные особенности и наиболее продуктивные синтаксические модели многокомпонентных англоязычных терминов могут быть учтены при разработке одноязычных и двуязычных словарей и глоссариев общественно-политической лексики современного английского языка. К перспективам работы можно отнести дальнейшее изучение структуры и моделей терминообразования многокомпонентных англоязычных терминов, в частности в сравнительно-сопоставительном аспекте, предполагающем, например, исследование англоязычных многокомпонентных терминов и их русскоязычных эквивалентов. Перспективы изучения данной проблематики могут находиться также в области формально-семантического подхода, исследование в данном аспекте может быть ориентировано на подбор наиболее адекватных вариантов перевода общественно-политической лексики с английского языка на русский или с русского языка на английский.

Библиографический список


1. Кудинова Т.А. К вопросу о природе многокомпонентного термина (на примере английского подъязыка биотехнологий). *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* 2011; Выпуск 2 (14): 58–59.
2. Термин. *Словарь лингвистических терминов.* Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm
3. Абрамова Г.А. *Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития.* Краснодар: КубГУ: Общество любителей российской словесности, 2003.
4. Коваленко А.Я. *Общий курс научно-технического перевода.* Киев: ИНКОС, 2003.
5. Шмелев Д.Н. *Проблемы семантического анализа лексики: на материале русского языка.* Москва, 1969.
6. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. *Лингвистические основы учения о терминах.* Москва: Высшая школа, 1987.


References


1. Kudinova T.A. K voprosu o prirode mnogokomponentnogo termina (na primere anglijskogo pod`yazyka biotehnologij). *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya.* 2011; Vypusk 2 (14): 58-59.
2. Termin. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm
3. Abramova G.A. *Medicinskaya leksika: osnovnye svojstva i tendencii razvitiya.* Krasnodar: KubGU: Obschestvo lyubitelej rossijskoj slovesnosti, 2003.
4. Kovalenko A.Ya. *Obschij kurs nauchno-tehnicheskogo perevoda.* Kiev: INKOS, 2003.
5. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki: na materiale russkogo yazyka.* Moskva, 1969.
6. Golovin B.N., Kobrin R.Yu. *Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah.* Moskva: Vysshaya shkola, 1987.


*Статья поступила в редакцию 04.10.23*

УДК 82-1/-9 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-366-368

***Plotnikova V.E.,*** *teacher, the Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia),*
*E-mail: vika.shmeleva.94@mail.ru*

**ELEGY AND BALLAD: GENRE CODE OF A.A. AKHMATOVA'S CYCLE "MIDNIGHT VERSE".** Based on the opinion of domestic researchers about the genre originality of poetry of the XX century, the article attempts to determine the genre code of the cycle of A.A. Akhmatova "Midnight Poems". In the course of the research, the main motives, signs and features characteristic of the genres of elegy and ballad are determined (the motives of transformation and borderline worlds, the motive of meeting, the motive of silence / sound, the motive of the dead groom / bride, the motive of dreaming, the description of the natural locus – an important feature of the ballad genre). The analysis of these motifs allows to conclude about the transformation of the genre components of the cycle, in which the elegiac grows into the ballad, as a consequence – the ballad and elegiac codes in the cycle become elements of the encryption of the entire content. The uniqueness and fundamental novelty of poetic solutions allow us to speak about the discovery of new paths in Russian and world poetry by A. Akhmatova.

*Key words:* **elegy, ballad, cycle, motif, archetype, A. Akhmatova, poems, metatextuality**

***В.Е. Плотникова,*** *преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vika.shmeleva.94@mail.ru*

# ЭЛЕГИЯ И БАЛЛАДА: ЖАНРОВЫЙ КОД ЦИКЛА А.А. АХМАТОВОЙ «ПОЛНОЧНЫЕ СТИХИ»

Опираясь на мнение отечественных исследователей о жанровом своеобразии поэзии XX века, в статье предпринята попытка определения жанрового кода цикла А.А. Ахматовой «Полночные стихи». В процессе исследования выявлены основные мотивы, признаки и особенности, характерные для жанров элегии и баллады (мотивы превращения и пограничности миров, мотив встречи, мотив тишины/звучания, мотив мертвого жениха/невесты, мотив сновидения, описание природного локуса – важного признака жанра баллады). Анализ указанных мотивов позволяет сделать вывод о трансформации жанровых

составляющих цикла, в котором элегическое перерастает в балладное, как следствие – балладный и элегический коды в цикле становятся элементами шифровки всего содержания. Таким образом, уникальность и принципиальная новизна поэтических решений позволяют говорить об открытии А. Ахматовой новых путей в русской и мировой поэзии.

*Ключевые слова:* **элегия, баллада, цикл, мотив, архетип, А. Ахматова, стихи, метатекстуальность**

Недостаточная изученность поэтики цикла А. Ахматовой «Полночные стихи» в плане метатекстуальности (кода, с помощью которого расшифровывается первичный язык) определяет актуальность работы.

Целью работы является выявление специфики метатекстуальности в цикле А. Ахматовой «Полночные стихи», проявляющуюся в жанровых формах стихотворений, входящих в цикл.

Научная новизна заключается в выявлении специфики жанровых форм цикла А. Ахматовой «Полночные стихи».

Практическая ценность состоит в том, что материалы работы могут быть использованы в вузовских и школьных курсах истории русской литературы, а также на практикумах по анализу текста.

Теоретической базой являются исследования отечественных литературоведов, которые отмечают жанровые трансформации в русской поэзии XX века (Н.В. Чаунина, Б.П. Иванюк, А.А. Боровская, С.И. Кормилов, Г.П. Козубовская).

Историко-культурный подход, сочетающий литературоведение и культурологию, структурно-семиотический метод, мифопоэтический подход, элементы мотивного анализа являются методологической базой исследования.

Жанровые формы в творчестве А. Ахматовой отражают типологию ее художественного мышления в отношении к действительности (во взаимоотношении с целым миром) и к собственному внутреннему миру.

Н.В. Чаунина обратила внимание на неполную идентификацию стихотворений Ахматовой со своими предшественниками, трансформация придает «ряд новых семантических и структурных черт» [1, с. 15].

Б.П. Иванюк замечает отсутствие четких границ некоторых жанров в творчестве поэтов, делая вывод о том, что «происходит разрушение жанровой матрицы изнутри, а роль жанра как промежуточного звена между родовыми свойствами лирического произведения (общее) и его стилевыми качествами (особенное) ослабевает, и уже не жанр, а род воспринимается как парадигма стихотворения» [2, с. 9]. А.А. Боровская отмечает, что «одной из определяющих тенденций в развитии русской поэзии первой трети XX в.» являются «межродовые взаимодействия, которые служат основой как формирования новых жанров, так и трансформации уже сложившихся**»** [3, с. 316]. С ней также солидарна С.П. Гудкова, которая говорит о жанровых смещениях [4, с. 104].

Цикл *«Полночные стихи»* вбирает в себя признаки элегии и баллады.

Жанр элегии вообще был близок Ахматовой: на протяжении нескольких десятилетий создавался цикл «Северные элегии» (1921–1925), в котором сложная диалектика всеобщего и отдельного бытия оказывается одной из глубинных философских предпосылок, формирующих цикл. Кроме того, есть еще «Мартовские элегии» (1960), при этом «Предвесенняя элегия» (1963) вошла в цикл.

Примечательно, что лирическое «я» как бы размыто в цикле, начиная с Посвящения и кончая Послесловием. При этом начало и конец цикла, в целом подчиняясь структуре посвящения и послесловия, намеренно дополнены Ахматовой словом «Вместо», что создает впечатление подмены. Послесловие в цикле хоть немного соответствует своей специфике (является завершающим словом автора, которое несет в себе какие-либо размышления, чувства, относящиеся к произведению в целом). Специфика Посвящения в цикле несет иной смысл: размытость лирического «я» связано с тем, что сама героиня, стоящая над бездной, у черты, – лишь отражение себя самой реальной.

«Размытость», «текучесть» – в основе метаморфоз и превращений, характерных для поэтического мира Ахматовой в целом.

В. Корона подчеркивает, что приемом метаморфозы Ахматова пользуется на протяжении всего своего творчества. В них есть некая закономерность, порядок: «Этот порядок создается центрами притяжения, трансформирующими любой предмет, попавший в зону их действия, в одну из архетипических форм. Можно сказать, что развитие системы образов поэтического мира (и системы поэтического языка) подчиняется «закону всемирного тяготения», действие которого тем заметней, чем ближе «центры тяжести» исходной и производной формы» [5, с. 97].

Цикл *«Полночные стихи»* – не исключение. Уже название цикла позволяет выстроить гипотезы: полночь – пограничное время, когда имеют место быть загадочные мистические события, связанные с перевоплощением, переселением душ, а наполненность цикла элементами сновидности и тайны еще больше развивают эту линию.

Героиня сомневается либо в собственном существовании вообще, либо признает то самое изменение, метаморфозу, произошедшую с ней и с ее возлюбленным в стихотворении *«В Зазеркалье»: «…а, может, это и не мы»* [6, с. 165]. В стихотворении «*Первое предупреждение»* также содержится намек на трансформацию героини: *«Над сколькими безднами пела / И в скольких жила зеркалах»* [6, с. 160].

В 3-м стихотворении цикла персонажи как бы вытеснены третьей участницей события, в 4-м – словом, разорвавшим тишину. В 5-м сокрытие возлюбленного – демиургический акт, связанный с его зовом: *«О! Как ты позовешь тревожно, / Непоправимо виноват…»* [6, с. 164]; в 6-м и 7-м – вновь оттеснение, разведение, оттягивание к разным полюсам необъяснимой силой.

«Элегическое» пронизывает все стихотворения цикла: все так и остается истаявшим в зеркалах, сокрытым в душах, спрятанным в подтексте. Вечная недостижимость желаемого – лейтмотив цикла.

Уже название первого стихотворения цикла *(«Предвесенняя элегия»)* говорит о его элегическом складе. С упоминаемой в этом стихотворении Офелией входят мотивы безумия, жертвенной любви, призрачности, творчества.

Первое стихотворение, обретя элегическую тональность вначале, в последующих стихотворениях уже набирает и приумножает печальную атмосферу элегии, в которую облекается весь цикл. Такой эффект дает не только пограничное состояние героини, одновременно находящейся в двух мирах, но и ее душевное настроение, состояние потери и невозвратимости ушедшего. Максимальная сила, синтез внутреннего и внешнего выражены в самом конце цикла, в послесловии.

Призрачность, размытость очертаний, замещения являются характерными элементами элегии. Подобно пушкинским элегиям 30-х гг., элегия А. Ахматовой, с одной стороны, «возводит» «неодолимую черту», с другой – ее разрушает. Поэтому «прощание» и «разлука» здесь оборачиваются «нераздельностью».

В пристрастии к балладным сюжетам в свое время упрекал Ахматову А. Блок: «…не надо мертвого жениха, не надо кукол, не надо «экзотики», не надо уравнений с десятью неизвестными: надо еще жестче, неприглядней, больнее. – Но это все – пустяки, поэма настоящая, и Вы – настоящая» [7, с. 458–459].

Идентифицировать балладу XX века представляется возможным в основном лишь по содержанию.

«Элегическое» в цикле перерастает в «балладное»: именно на этом строится цикл «Полночные стихи».

В современной теории специфический признак баллады определяется следующим образом: это встреча миров, и, как правило, она имеет роковые последствия.

Л.Я. Бобрицких справедливо замечает, что «балладная поэзия Ахматовой всегда оставалась интимной, сохраняя аристократическую сдержанность и простоту форм. В балладах (как и в лирике) Ахматова выражала женский взгляд на мир» [8, с. 7].

Мотив встречи, характерный для традиционной баллады и непосредственно связанный с прохождением определенного пути, с путешествием или испытанием (которое может состояться не только «в реальности», но и во сне), прослеживается и у Ахматовой. Однако в цикле он трансформируется, становясь мотивом Не-встречи. Персонажи никак не могут преодолеть черту. Отсутствует визуальный план: они не наделены телесностью. Звук – мифогенен, и он посредник между мирами и душами *(«Зов»)*. Его голос пытается разорвать тишину, такую явную в цикле. Но героиня – олицетворение той самой тишины. В *«Предвесенней элегии»* указательное местоимение при слове «тишина» *(«Был с той обручен тишиной...»)* [6, с. 157] – возводит «тишину» от предметного, обыденного значения в спрятанную метафору, формирующуюся из семантических цепочек: обрученность с тишиной здесь означает обрученность с героиней, уподобленной Офелии, с которой связаны мотивы «последней песни», безумия и гибели.

Стихотворения ритмично чередуются по принципу тишина / звучание. Героиня то замирает и не мешает, прислушивается, то в строки врывается музыка и пение как возможный способ объединения душ. Этот цикл – словно диалог, но с моментами умалчивания, той самой тишины, которая иногда так необходима в любом разговоре, когда ждешь реакции или ответной реплики собеседника.

А далее молчание (тишина) и звучание словно обмениваются ролями.

Связь любви и смерти – одна из основных в творчестве Ахматовой. Обычная разлука – предвестие неизбежного последнего прощания, и во власти возлюбленных преодолеть его, побеждая саму смерть.

Традиционный мотив романтической баллады – архетипический мотив мертвого жениха. Данный мотив, по мнению Г.П. Козубовской, является «одним из сквозных, как в лирике, так и в поэмах» [9, с. 240].

Сюжет о мертвом женихе – один из самых древних вариантов страшного святочного рассказа с устоявшимися элементами. Популярность этого сюжета у романтиков, помимо высокого интереса к народной культуре в целом, связана с идеалом романтической личности, с образом молодого, умершего не своей смертью.

Существует несколько вариаций реализации мотива мертвого жениха в литературе: сюжет о похищении жениха/невесты и сюжет о приходе мертвого жениха или его приезде за невестой. «Известно, что романтическая парадигма осуществляет эти сюжеты в полярности, в двойной интерпретации: с одной стороны, в «мистической» (это упоминавшийся уже Бюргер и В.А. Жуковский), с другой – в «иронической», снимающей мистические мотивировки (романтические повести А. Бестужева-Марлинского, новеллы В. Ирвинга, в частности, «Жених-призрак» и др.)» [9, с. 240].

Однако у Ахматовой данный мотив трансформируется в образ «мертвой невесты», перенимая функции у традиционного балладного мертвого жениха: она ищет встречи, но ее возлюбленный находится в мире живых, она может лишь подать знак о своем «существовании»: отражение в воде, зеркале; она сама – как мираж, видение, призрак.

В стихах цикла так или иначе фигурирует лес (стоит отметить, что именно лес – типичное пространство баллад), деревья, вода, – все, что связано с природной составляющей. Такое пространство в лирике Ахматовой обычно принадлежит героине, мертвой невесте:

Замкнутое пространство леса – мир мертвых, возлюбленный – в мире живых, именно поэтому их встреча невозможна. Ощущение невозможности встречи – не балладное переживание. У Ахматовой само предчувствие встречи вызывает ощущение конечности здешнего бытия, т. к. в самом факте встречи – переступание черты.

«Балладное» в цикле также характеризуются таинственностью, жутью.

В «Полночных стихах» все стихотворения так или иначе связаны со сном, забытьем, внезапным появлением и исчезновением. Кажется, весь цикл – одно большое сновидение с характерными для него мозаичными фрагментами, которые, если постараться, можно собрать в единую картину. В рассматриваемом цикле Ахматова не только использовала этот мотив, но и вводит время, свойственно ему – ночь. Это время, когда возможна встреча миров, встреча снов. Так, в цикле сталкиваются два мира: мир реальных переживаний героини и мир снов, грёз, где надежда на встречу влюбленных не угаснет никогда.

Сюжет «Полночных стихов» в целом восходит к архетипу путешествия в потусторонний мир. Г.П. Козубовская, говоря о «сновидном» сюжете цикла, отмечает следующее: «сюжет оформляет прием рассеянного субъекта: персонажи одновременно реальны и иллюзорны: они, подтверждая свою похожесть, разводятся к полюсам. Героиня то персонаж, обладающий телом, то любящая женщина, оберегающая возлюбленного, то функция и двойник героя, его тень, то стихия» [9, с. 215].

И все же главный признак баллады – встреча миров, пересечение двух миров – выдержан: то в здешнем мире угадывается присутствие кого-то, мир пронизан этим; то героиня устремляется в иной мир, в инобытие, выраженное зазеркальем, музыкой, снами.

Помимо этого, балладность цикла «Полночные стихи» подтверждается следующими признаками: лаконизмом сюжета, повествованием от лица героини, преобладанием лирического начала над эпическим.

Итогом проделанной работы можно считать следующий вывод: жанры элегии и баллады, наиболее популярные в XVIII–XIX веках, появляются и в творчестве поэтов XX века, однако именно в XX веке эти жанры претерпевают трансформацию, порой проявляя себя лишь намеками в художественных произведениях поэтов и писателей, но все же сохранив при этом свои основные признаки.

Мифологический, числовой, балладный и элегический коды в цикле «Полночные стихи» становятся элементами шифровки всего содержания, лирическое происшествие начинает приобретать различные ассоциации, которые проявляют себя в снятии границ между «своим» и «чужим». Сложность текста объясняется также заложенным в него комплексом мотивов, несущих сложное смысловое значение, а выявленные в цикле трансформированные признаки баллады и элегии дают возможность взглянуть на цикл под другим углом, с точки зрения жанровой специфики. Перспективность данной работы заключается в возможности применения предложенной методики для анализа других циклов Ахматовой, а также для работы с циклами других поэтов.

Библиографический список


1. Чаунина Н.В. *Жанровое своеобразие лирики Анны Ахматовой*. Диссертация … кандидата филологических наук. Нерюнгри, 2003.
2. Иванюк Б.П. *К проблеме теоретической истории жанра*. Калининград. 1991: 3–10.
3. Боровская А.А. Трансформация балладных форм в поэзии И. Северянина. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2009; № 7: 316–323.
4. Гудкова С.П. Особенности жанровых трансформаций в современной поэзии (на примере балладного цикла М. Степановой «Песни северных южан»). *Гуманитарные науки и образование*. 2013; № 1: 102–106.
5. Корона В.В. *Поэзия Анны Ахматовой: Поэтика автовариаций*. Екатеринбург. 1999.
6. Ахматова А. *Сочинения:* в 6 т. Москва, 1999; Т. 2: 157–179.
7. Блок А.А. *Собрание сочинений:* в 8 т. Ленинград, 1963; Т. 8: 458–459.
8. Бобрицких Л.Я. Эволюция балладного жанра в поэзии Серебряного века. *Вестник ВГУ.* Серия: Филология. Журналистика. 2011; № 2: 5–9.
9. Козубовская Г.П. Мотив мертвого жениха в поэзии А. Ахматовой. *Культура и текст. Славянский мир: прошлое и современность*. 2001: 240–249.


References


1. Chaunina N.V. *Zhanrovoe svoeobrazie liriki Anny Ahmatovoj*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Neryungri, 2003.
2. Ivanyuk B.P. *K probleme teoreticheskoj istorii zhanra*. Kaliningrad. 1991: 3-10.
3. Borovskaya A.A. Transformaciya balladnyh form v po`ezii I. Severyanina. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009; № 7: 316-323.
4. Gudkova S.P. Osobennosti zhanrovyh transformacij v sovremennoj po`ezii (na primere balladnogo cikla M. Stepanovoj «Pesni severnyh yuzhan»). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2013; № 1: 102-106.
5. Korona V.V. *Po`eziya Anny Ahmatovoj: Po`etika avtovariacij*. Ekaterinburg. 1999.
6. Ahmatova A. *Sochineniya:* v 6 t. Moskva, 1999; T. 2: 157-179.
7. Blok A.A. *Sobranie sochinenij:* v 8 t. Leningrad, 1963; T. 8: 458-459.
8. Bobrickih L.Ya. `Evolyuciya balladnogo zhanra v po`ezii Serebryanogo veka. *Vestnik VGU.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2011; № 2: 5-9.
9. Kozubovskaya G.P. Motiv mertvogo zheniha v po`ezii A. Ahmatovoj. *Kul'tura i tekst. Slavyanskij mir: proshloe i sovremennost'*. 2001: 240-249.


*Статья поступила в редакцию 03.10.23*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-368-371

***Zheng Yangtong**, postgraduate, Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: Alexsasha1995@163.com*

**VOCABULARY MEANING 'DEAD' AND 'COFFIN' IN FUNERAL RITES OF EASTERN AND SOUTH-EASTERN SERBIA.** The work presents vocabulary with the meaning of 'dead' and 'coffin' in the funeral rites of eastern and south-eastern Serbia. A funeral rite is an important part of a person's life cycle; it marks the end of a person's life and, according to popular belief, represents the transition of the soul to another world. The researcher uses the comparative method and the method of semantic reconstruction, and also carries out etymological and lexical-semantic analysis to show the relationship between the linguistic and extralinguistic aspects of folk rituals. Based on the provisions of the Moscow ethnolinguistic school, the following tasks are set: to analyze dialect vocabulary with the meanings 'dead' and 'coffin' in eastern and south-eastern Serbia in funeral rites, taking into account etymology and semantics, to determine the main ways of word formation of vocabulary with the meaning 'dead' and 'coffin', identify Balkan (non-Slavic) features, and also highlight some beliefs and customs associated with the deceased in the Serbian funeral rite.

*Key words:* **Serbian funeral rites, dialect vocabulary, deceased, coffin, Slavisms, Balkanisms, folk customs and beliefs**

***Чжэн Янтун**, аспирант, Институт славяноведения Российской академии наук, г. Москва, E-mail: Alexsasha1995@163.com*

# ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЯМИ 'ПОКОЙНИК' И 'ГРОБ' В ПОХОРОННОЙ ОБРЯДНОСТИ ВОСТОЧНОЙ И ЮГО-ВОСТОЧНОЙ СЕРБИИ

Настоящая работа посвящена представлению лексики со значениями 'покойник' и 'гроб' в похоронной обрядности восточной и юго-восточной Сербии. Похоронный обряд является важной частью жизненного цикла человека, обозначает конец жизни человека, представляет собой, по поверьям, переход души в другой мир. В данной работе используются сопоставительный метод и метод семантической реконструкции, а также проводится этимологический и лексико-семантический анализы, чтобы показать взаимосвязи языковой и экстралингвистической сторон народной обрядности. На основе положений

Московской этнолингвистической школы поставлены следующие задачи: проанализировать диалектную лексику со значениями ‘покойник’ и ‘гроб’ в Восточной и Юго-восточной Сербии в похоронной обрядности с учетом этимологии и семантики, определить основные способы словообразования лексики со значениями ‘покойник’ и ‘гроб’, выявить балканские (неславянские) черты, а также выделить некоторые поверья и обычаи, связанные с покойным в сербском похоронном обряде.

*Ключевые слова:* **сербский похоронный обряд, диалектная лексика, покойник, гроб, славизмы, балканизмы, народные обычаи и поверья**

Похоронный обряд в сербской народной культуре является сложным ритуально-магическим комплексом установившихся в местной традиции действий, направленных как на дальнейшее общение умершими предками, так и на защиту живых от вредоносных потусторонних сил. По мнению О.А. Седаковой, «погребальный обряд принадлежит к типу переходных обрядов, в которых ритуально закрепляется перемена статуса человека, осмысленная в пространственных категориях, как выход из одного локуса и вход в другой» [1, с. 31]. Смерть – неизбежный акт, на который человек не может повлиять, поэтому в Восточной Сербии говорят: “*Свакога чека једнуш мречка*!” ‘Всех ждет когда-нибудь смерть!’, “*Који се неје родил, тија неје умрел*!” ‘Кто не родился, тот не умер!’ [2, с. 72]. По верованиям сербов, душа и тело при жизни человека составляют одно целое, но могут быть и разделены, навсегда или временно. Душа уходит в какой-то неведомый мир, который туманно назывался «тот свет» или «потусторонний мир». Пока не достигнет «того» мира, душа странствует, меняя свои обители [3, с. 17]. Н.И. Толстой и С.М. Толстая считают, что «погребальный обряд имеет наибольшее число реплик в традиционной обрядности, наибольшее число воспроизведений в самых разных жанрах народной культурной традиции, которая столь сильно ориентирована на семантическое противопоставление жизни и смерти и культ предков» [4].

Предметом предпринимаемого анализа является лексика со значением ‘покойник’ и ‘гроб’ в похоронной обрядности Восточной и Юго-восточной Сербии. Исследование проводится на основе литературного сербского языка и диалектов, лексика которых отражена в соответствующих диалектных словарях, с учетом обычаев и поверий, связанных с покойным в сербской похоронной обрядности, почерпнутых нами из местных этнографических источников. Следует также отметить, что иллюстрации значений в диалектных словарях часто дают бесценную информацию о самих обычаях и поверьях (подробнее см. [5]).

Актуальность и новизна исследования заключаются в выявлении балканских и славянских черт в языке и народной культуре, в определении сходств и различий в сфере похоронной обрядности на материале сербских восточных и юго-восточных культурных диалектов.

Цели и задачи данного исследования – проанализировать лексику со значениями ‘покойник’ и ‘гроб’ в диалектах Восточной и Юго-восточной Сербии в сопоставлении с западносербскими (восточногерцеговинскими), лежащими в основе сербского литературного языка. Представляется важным рассмотреть данную терминологическую лексику вместе с экстралингвистическими контекстами ее употребления; выявить общие и специфические черты, которые можно обнаружить, сравнивая данную лексику с лексикой из «Словаря сербского литературного языка» 2011 г. и с источниками из других регионов Сербии (например, Западной Сербии и Юго-западной части Республики Сербской), привлекая при этом материал этимологических словарей; представить обычаи, связанные с покойным и его атрибутами (в частности – гробом) в сербской похоронной обрядности.

Практическая значимость работы состоит в стремлении расширить изучение диалектов сербского языка Восточной и Юго-восточной Сербии на материале похоронной обрядности, используя местные лексикографические источники.

Методология исследования тесно связана с Московской этнолингвистической школой (основатель – акад. Н.И. Толстой). В данной работе использованы описательный метод, сопоставительный метод и метод семантической реконструкции, а также этимологический и лексико-семантический анализы.

**Покойный.** В этнолингвистическом словаре «Славянские древности» С.М. Толстая дает такое толкование в статье «Покойник»: «Он является объектом погребального и поминального ритуалов, он воплощение смерти; персонаж переходного статуса, пребывающий на границе «этого» и «того» света» [6, с. 112]. У сербов в Леваче и Темниче считалось, что если «часто избегали обмывать покойника, после этого у сербов не примется ни одно посаженное или привитое плодовое дерево» [6, с. 117], что отражает оппозицию «жизнь – смерть», распространяемую на все природные объекты.

В «Словаре сербского литературного языка» (далее – РСЈ) зафиксированы лексемы со значением ‘покойник’: 1) *мртвац – човек чији је живот престао, који је престао да живи, мртав човек, мртва особа* ‘человек, жизнь которого прекратилась, который перестал жить, мертвец’ [7, с. 725], лексема образована от слав. **тьlтvьсь* в значении ‘мертвый, мертвец’ [8, с. 146–148]; 2) *покојник – умрли, преминули човек* ‘умерший, умерший человек’; 3) *покојница – умрла, преминула жена* ‘умершая, умершая женщина’ [7, с. 946], из праслав. **рокоjь* ‘отдых, покой, тишина’.

В районе Пирота на востоке Сербии в значении ‘покойник’ фиксируются лексемы: 1) *мртав’ц – мртвац* ‘мертвец’ [9, с. 86], причем употребляется и субстантивированное прилагательное *мртьв – мртав* ‘мертвый’; 2) *мртвак – Мртвак кад се дигне тој не мре више* ‘Мертвец, который оживает <т. е. становится вампиром>, больше не умирает’. *Често сњујем мртавци или само једнога мртвака кога несьм познавала* ‘Мне часто снятся мертвецы или просто какой-то мертвец, которого я не знала’ [10, с. 63].

В Хомолье когда кто-то умирает, жители деревни говорят, что он *нестао* ‘исчез’ или *отишао* ‘ушел’, что связано с представлением о пути покойного при переходе в «другой» мир. Мертвого называют *самртник* или *покојник* ‘мертвец’, а мертвого маленького ребенка называют *самртниче* или *покојниче* [11, с. 250], используя уменьшительный суффикс, употребляемый для обозначения новорожденных детей, ср., например, *младунче* ‘детеныш’ и под.

В Южной Сербии также используется лексема *мртвак* ‘мертвец’. *Мртвак на астал, а мајка и сестра га плачев да ти се коса диза.* ‘Мертвец на столе, а его мать и сестра плачут по нему так, что у тебя волосы встают дыбом’ [12, с. 63]. В Юго-восточной Сербии во Вране отмечено соответствующее прилагательное *мртвен* ‘то, что для мертвых’. *Тој ми је одело и црквено и мртвено.* ‘Этот костюм мне и для церкви, и в гроб’ [12, с. 388].

В словаре говоров Лужницы (восточная Сербия) со значением ‘покойник’ зафиксированы лексемы: 1) *мртавьц – мртав човек, мртвац* ‘мертвец’ – *Мртавьц се не купе, само се проплакни, а са и тој мануше* ‘Мертвеца не купают, его только протирают, но и это ушло в прошлое’; 2) *мртьвьц – При мртьвца се иде сас свечу и цвеће, а не с влашу и погачу* ‘К мертвому идешь со свечой и цветами, а не с бутылкой и лепешкой’; 3) *мртвак – Све има своје време, и све си дојде на своје место, што вели: легне ко мртвак у сандьк.* ‘Всему свое время, и все приходит на свои места, как говорится: лег, как мертвец в гробу’ [13, с. 481].

В диалектном словаре Г. Элезовича из области Косова и Метохии лексема *мртвац* [14] имеет три значения: 1) *мртво – мушко или жен. човечје тело* ‘мертвое – мужское или женское тело человека’: *Сву ноћ смо седели и чували мртваца* ‘Всю ночь мы сидели и присматривали за мертвым’. – *Износу мртваца из куће.* ‘Они выносят мертвого из дома’; 2) *сасвим изнурен, мршав и болестан човек* ‘совершенно исхудавший, худой и больной человек’: *Дошао у лице кај мртвац* ‘Пришел с таким лицом, будто покойный’ – *Мртвац се учинијо, да га видиш, ређеш, бољи се копау.* ‘Он выглядел, как мертвый, смотришь на него, думаешь, что те, кого закапывают – получше будут’; 3) *погреб* ‘похороны’. – *А. Дѐси бијо? – Б. Бијо сам на мртва̀ца.* – *Отиш̀ли су на мртва̀ца.* ‘ А. Где ты был? – Б. Я был на похоронах. Они ушли на похороны’. По всей видимости, слово употребляется в переносном значении. А также фиксируется лексема *џеназе*, заимствованная из арабского: *ǵenaze/ ganaze* в значении ‘покойник’ с иллюстрацией употребления данного турцизма на сербском: *мртвац у табут положен и спремљен за сахрану*. ‘Тело умершего уложили в «гроб» и приготовили к погребению’ [14].

В северо-западной части сербского диалектного пространства (Подкозарье в Республике Сербской) фиксируются лексемы: 1) *покојни – који није жив* ‘покойный, кого нет в живых’ [15, с. 227]; 2) *мртав – који није жив* ‘кого нет в живых’ [15, с. 165], они закономерно совпадают с лексикой сербского литературного языка, так как в основе сербского литературного языка лежат западные (восточногерцеговинские) говоры.

У сербов распространено верование, отражающее бинарные оппозиции «чистый – нечистый» и «добрый – злой», связанные с тем, что души всех умерших неодинаковы, каждая душа продолжает загробную жизнь по-своему. Например, по сведениям из Пиротского края, души покойников делятся на чистые и нечистые, добрые и злые. Души предков и всех других благочестивых людей считаются чистыми. Души умерших людей, которые при жизни были большими грешниками, а также умершие неестественной смертью и некрещеные дети, считаются нечистыми [3, с. 24–25].

**Покойник-самоубийца.** В РСЈ отмечена лексема *самоубица — онај који је извршио самоубиство, који је сам себе убио* ‘тот, кто покончил жизнь самоубийством, который покончил с собой’ [7, с. 1167]. В Южной Сербии, во Вране фиксируется лексема *самоутепство* ‘самоубийство’ [12, с. 587] славянского происхождения, но более употребляемая в болгарском и македонском языках. Самоубийца, тот, кто умер неестественной, не своей смертью, принадлежит к категории «заложных» [16] покойников. Сербы верят в то, что самоубийца – большой грешник, поэтому над ним не проводили церковный поминальный обряд. Человека, совершившего самоубийство, хоронили не на кладбище, а за его пределами, кроме случаев, когда церковные власти в особом порядке давали разрешение на проведение отпевания, тогда самоубийцу отпевали, а затем хоронили там же, где остальных. Похороны осуществлялись только в кругу самых близких родственников. Считалось, что душа самоубийцы попадает в ад; человека, наложившего на себя руки, хоронили у реки, чтобы вода унесла, смыла совершенный грех [2, с. 76]. Некрещеные дети также относятся к «заложным» покойникам, на кладбище их тоже не хоронили.

У сербов существует ряд обычаев и предписаний, касающихся покойных, чтобы предотвратить их превращение в оживших мертвецов (вампиров), посещающих дома близких. Например, в словаре «Славянские древности» описывается такое верование, что «при погребении сразу после выноса тела место, где лежал покойник, как-либо обозначают. На Косовом Поле сербы забивали гвоздь в пол, чтобы забить смерть, а живым родственникам быть крепкими и стойкими, как железо». Сербы пользовались железными гвоздями как средством против покой-

ника-вампира, забивая ему большой гвоздь в рот и по два меньших в каждую ступню». В Восточной Сербии, в Болеваце на месте, где лежал покойник, разбивали яйцо, а с ним и сосуд из тыквы, наполненный водой; затем заколачивали гвоздь [17]. В районе Сврлига существует обычай, что после выноса покойника из дома, в том месте, где был обнаружен умерший, разбивают глиняный горшок или живое яйцо, вбивают в землю металлический гвоздь, после чего помещение убирают [18, с. 124].

В Восточной Сербии считалось, что покойный «нечист», что любой, даже косвенный контакт с ним означает соприкосновение с его душой, поэтому принимались меры по удалению этой «нечистоты». Магическое очищение совершалось таким образом, что дом, где находилось тело покойного, по возвращении с похорон священник кропил «святой водой». После этого ритуального действия присутствующие садятся *уз софру* ‘за стол’. Принято устраивать несколько ‘поминальных столов’ с нечетным числом. Ножи, ложки, вилки и другие металлические предметы во время поминок не использовались. Считалось, что металл действует таким образом, что душа умершего убегает от него. Избегали использования металлических предметов и в других случаях, когда на могиле умершего устраивались ритуальные пиршества [2, с. 78]. Умершего ни на минуту не оставляют одного до похорон; в ночное время организуются постоянные дежурства. Родственники, друзья и соседи приходят «*сас свечу*» (говорилось: «Иду со свечой!»); женщины помимо свечей приносят еще цветы (чаще всего базилик), а также фрукты и сахар или что-нибудь еще съестное, чтобы покойный передал родственникам, которые умерли раньше. При этом в течение того времени, когда покойник находится в закрытой комнате, в ней стоит свеча или лампада, чтобы душа его не блуждала во тьме, чтобы ему был свободен путь «в тот мир» [2, с. 75].

В Заглаваке, в Восточной Сербии считается, что умершего не следует выносить из дома «тому, у кого первый живой ребенок, иначе он умрет» [19, с. 403]. С. Зечевич описывает, что момент выноса покойного из дома имел очень больше значение в похоронном обряде. Тело клали в гроб непосредственно перед тем, как его вынести, а до этого времени оно лежало на носилках в доме. Покойника выносили ногами вперед, чтобы он не «смотрел» на дом, то есть, как считалось, чтобы он не вернулся. Нужно было также остановиться у порога и трижды постучать по нему гробом. В некоторых селах члены семьи символически отодвигали гроб к порогу – чтобы покойный не потащил их за собой. По мнению С. Зечевича, эти действия связаны с верой в то, что порог – одно из мест обитания предков [3, с. 54]. Когда покойного выносили из дома, окна и двери, а также входные ворота были распахнуты. Они оставались открытыми до тех пор, пока родственники не вернутся с похорон. По поверьям, это облегчает душе выход из дома [3, с. 55].

В похоронной обрядности в Сербии прослеживается отражение семиотических оппозиций «мужской – женский», «правый — левый». Так, чтобы предсказать пол следующего покойника, смотрят на ноги умершего человека: если у него правая нога короче левой, полагают, что в том же селе в скором будущем умрет мужчина (или ребенок мужского пола), а если короче левая нога – умрет женщина (или ребенок женского пола) [20, с. 243]. Если по дороге из дома на кладбище наткнуться на правшу, везущего мертвое тело, то умрет женщина, а если на левшу, то умрет мужчина [19, с. 353]. В данном случае перемена мест в соотносящихся между собой оппозициях «мужской – женский», «правый – левый» связана с народными представлениями о добре и зле: во всех случаях дому будет плохо, если следующим покойником станет мужчина.

**Гроб.** Гроб является ритуально-магическим предметом в похоронном обряде, с ним связан ряд поверий и предписаний (подробнее см. [21]).

В PCJ зафиксированы лексемы: 1) *ковчег — сандук (обично дрвени) у коме се сахрањују мртваци* ‘сундук (обычно деревянный), в котором хоронят умерших’ [7, с. 533]; 2) *сандук – мртвачки ковчег, лијес* ‘гроб’ [7, с. 1168], из араб. *sanduk* > тур. *sandík* ‘ящик, сундук’ [22, с. 200]. Нужно отметить, что *лијес* относится к способу изготовления гроба из разных пород дерева, у сербов – из дуба, бука, ели [21, с. 554].

В Призренском говоре лексема *сандьк – сандук уопште; сандук са младином удавачком спремом; мртвачки ковчег* ‘любой сундук; сундук со свадебным платьем невесты; гроб’, от турецкого *sandik* ‘ящик, сундук’ [23, с. 251].

В словаре тимокского говора зафиксированы лексемы в значении ‘гроб’: 1) *сьндьк – мртвачки ковчег. – Прокараше га оточ у отклопен сьндьк* ‘Его сразу засунули в открытый гроб’ [24, с. 740]; 2) *чамовина – мртвачки сандук – Тија замирисал на чамовину* ‘Он близок к смерти [букв.: к гробу]’ [24, с. 885], первоначальное значение *чамовина* – ‘кора ели’, что указывает на породу дерева, из которого делают гробы в данной местности.

В словаре говора Лужницы лексемы (и их фонетические варианты), обозначающие ‘гроб’, представлены следующим образом: 1) *сандьк – мртвачки ковчег – Кат човек умре, склепетишу му сандьк о[д] дьсће да га у њег закопају* ‘Когда человек умирает, сделают ему гроб из досок, чтобы похоронить его в ней’ [13, с. 919]; 2) *сандук – мртвачки ковчег – Кад неђи умре, Никола колар му праји сандук о[д] дьсће …* ‘Когда кто-то умирает, плотник Никола делает ему гроб из досок…’ [13, с. 919]; 3) *сьндьк – мртвачки ковчаг – Оди тој дьсће што ми украде дабогдал да му сьндьк направе, дабогдал другји аир да не види од њи* ‘Из этой доски, что у меня украл, даст Бог, пусть хотя бы ему гроб сделают, даст Бог, чтобы другой пользы он от нее не увидел’ [25, с. 124].

В диалектном словаре из Косова и Метохии фиксируются следующие лексемы в значении ‘гроб’: 1) *сандак – ковчег* и 2) *табут*, происходит от араб. *tabut* ‘гроб’ [14], последнее обозначает разновидность приспособление, на котором умерших мусульман несут к могиле, т. е. плоская поверхность из досок (в PCJ данная лексема отсутствует).

В словаре Подкозарья отмеченная лексема *сандук* отмечена только в значениях ‘ящик’ или ‘сундук для хранения различных вещей’ [15, с. 270].

В гроб рядом с умершим в могилу клали предметы повседневного обихода, которые считались необходимыми в загробной жизни. Считалось, что путешествие в потусторонний мир очень сложно, поэтому покойник «снабжается» едой и питьем, как если бы он действительно собирался в путешествие, иногда определенные вещи подкладывались под умершего [3, с. 56].

Таким образом, мы пришли к выводу, что в литературном языке и исследуемых диалектах лексемы в значении ‘покойник’ по большей части славянского происхождения, прежде всего – **mьrtvьcь* в значении ‘мертвый, мертвец’, а также *покојни, покојник, покојница* от **pokojь* ‘отдых, покой, тишина’. Лексемы со значением ‘гроб’ в литературном языке и диалектах в восточной и юго-восточной, и западной частях представляют собой заимствования из турецкого *sandik*. В районе бассейна реки Тимок фиксируется локальная лексема *чамовина* в значении ‘гроб’, что связано с породой дерева, из которого изготавливается гроб. В основном образование лексики со значением ‘покойник’ и ‘гроб’ происходило на славянской основе, однако встречается и целый ряд балканизмов, особенно в лексике со значением ‘гроб’. Отметим, что балканизмы в данном случае характерны как для литературного языка (*сандук* ‘гроб’), так и для местных наименований гроба, что проявляется в фонетических вариантах произношения одного того же названия (*сьндьк, сандак, сандьк* и под.), характерных для торлакских и косовско-ресавских говоров. Отмечены также турцизмы (*табут*, *џеназе*), распространенные и на более широкой языковой территории Балкан и связанные с мусульманской религией, что требует дополнительного анализа культурной специфики славян-мусульман, а также широкого привлечения данных из разных балканских языков.

Полученные результаты могут быть использованы в изучении этимологии и семантики диалектов в Сербии в направлении этнолингвистики, способствуют расширить языковую семантику лексики похоронной обрядности и определить их культурную семантику, а также использованы в изучении соотношения и связи языка и духовной культуры, языка и народного менталитета.

Библиографический список


1. Седакова О.А. *Поэтика обряда. Погребальная обрядность восточных и южных славян*. Москва: Индрик, 2004.
2. Томислав Г.П. *Адети, живот и обичаји становништва пиротског краја*. Пирот: Музеј Понишавља, 1986.
3. Зечевић С. *Култ мртвих код Срба*. Београд: Службени гласник, 1982.
4. Толстой Н.И., Толстая С.М. О вторичной функции обрядового символа: (на материале славянской народной традиции). Available at: https://www.rastko.rs/rastko/delo/13520
5. Плотникова А.А. *Словари и народная культура. Очерки славянской лексикографии*. Москва: Институт славяноведения РАН, 2000.
6. Покойник. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*: в 5 т. Москва: Международные отношения, 2009; Т. 4: 112–118.
7. *Речник српскога језика*. Нови Сад, 2011.
8. *Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Выпуск 21 (*tьrskovatъjь—*nadějьnъjь)*. Москва: Наука, 1994.
9. Живковић Н. *Речник Пиротског говора*. Ниш: Просвета, 1987.
10. Златковић Д. Трећа допуна Речнику пиротског говора. *Српски дијалектолошки зборник*, Београд, 2022:103–280.
11. Милосављевић С. Српски народни обичаји из среза Хомољског. *Српски дијалектолошки зборник*, Књ. 19. Београд, 1913.
12. Златановић М. *Речник говора југа Србије (провинцијализми, дијалектизми, варваризми и др.)*. Врање: Учитељски фак., 2014.
13. Ћирић Љ. Речник говора Лужнице. *Српски дијалектолошки зборник,* Београд, 2018:15–1166.
14. Елезовић Г. *Речник косовско-метохиског дијалекта*. Available at: http://raskovnik.org/recnici/GE.RKMD/A
15. Далмација С. *Рјечник говора Поткозарја*. Бања Лука: Глас српски графика, 2004.
16. Покойник заложный. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*: в 5 т. Москва: Международные отношения, 2009; Т. 4: 118–124.
17. Гвоздь. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*: в 5 т. Москва: Международные отношения, 1995; Т. 1: 493–494.
18. Петровић С. *Српска митологија: Митологија, магија и обичаји: Истраживање сврљишке области*. Ниш: Просвета, 2000.
19. Ђорђевић Т.Р. *Животни круг: рођење, свадба и смрт у веровањима и обичајима нашег народа*. Ниш: Просвета, 2002.
20. Грбић С. Српски народни обичаји из среза Бољевачког. *Српски дијалектолошки зборник*, Књ. 14. Београд, 1909.

21. Гроб. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*: в 5 т. Москва: Международные отношения, 1995; Т.1: 553–558.
22. Скок П. *Етимолошки рјечник хрватскога или српскога језика*: в 3 т. Загреб: Југословенска академија наука и уметности, 1973; Т. 3.
23. Петровић С. *Турцизми у српском призренском говору. На материјалу из рукописне збирке речи Димитрија Чемерикића*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2012.
24. Диниђ Ј. *Тимочки дијалекатски речник*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2008: 1–921.
25. Ћирић Љ. Допуна Речнику говора Лужнице. *Српски дијалектолошки зборник*. Београд, 2021: 605–771.

References

1. Sedakova O.A. *Po`etika obryada. Pogrebal'naya obryadnost' vostochnyh i yuzhnyh slavyan*. Moskva: Indrik, 2004.
2. Tomislav G.P. *Adeti, zhivot i obichaji stanovnishtva pirotskog kraja*. Pirot: Muzej Ponishavlja, 1986.
3. Zecheviћ S. *Kult mrtvih kod Srba*. Beograd: Sluzhbeni glasnik, 1982.
4. Tolstoj N.I., Tolstaya S.M. O vtorichnoj funkcii obryadovogo simvola: (na materiale slavyanskoj narodnoj tradicii). Available at: https://www.rastko.rs/rastko/delo/13520
5. Plotnikova A.A. *Slovari i narodnaya kul'tura. Ocherki slavyanskoj leksikografii*. Moskva: Institut slavyanovedeniya RAN, 2000.
6. Pokojnik. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*: v 5 t. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2009; T. 4: 112-118.
7. *Rechnik srpskoga jezika*. Novi Sad, 2011.
8. *`Etimologicheskij slovar' slavyanskih yazykov. Praslavyanskij leksicheskij fond. Vypusk 21 (*m`rskovat`j'-*nadějn`j')*. Moskva: Nauka, 1994.
9. Zhivkoviћ N. *Rechnik Pirotskog govora*. Nish: Prosveta, 1987.
10. Zlatkoviћ D. Treћa dopuna Rechniku pirotskog govora. *Srpski dijalektoloshki zbornik*, Beograd, 2022:103-280.
11. Milosavљeviћ S. Srpski narodni obichaji iz sreza Homoљskog. *Srpski dijalektoloshki zbornik*, Kњ. 19. Beograd, 1913.
12. Zlatanoviћ M. *Rechnik govora juga Srbije (provincijalizmi, dijalektizmi, varvarizmi i dr.)*. Vrање: Uchitelski fak., 2014.
13. Ћirић Љ. Rechnik govora Luzhnice. *Srpski dijalektoloshki zbornik*, Beograd, 2018:15-1166.
14. Elezoviћ G. *Rechnik kosovsko-metohiskog dijalekta*. Available at: http://raskovnik.org/recnici/GE.RKMD/A
15. Dalmacija S. *Rjechnik govora Potkozarja*. Вања Luka: Glas srpski grafika, 2004.
16. Pokojnik zalozhnyj. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*: v 5 t. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2009; T. 4: 118-124.
17. Gvozd'. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*: v 5 t. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1995; T. 1: 493-494.
18. Petroviћ S. *Srpska mitologija: Mitologija, magija i obichaji: Istrazhivање svrгishke oblasti*. Nish: Prosveta, 2000.
19. Ђorђeviћ T.R. *Zhivotni krug: rođење, svadba i smrt u verovanшima i obichajima nasheg naroda*. Nish: Prosveta, 2002.
20. Grbiћ S. Srpski narodni obichaji iz sreza Boљevachkog. *Srpski dijalektoloshki zbornik*, Kњ. 14. Beograd, 1909.
21. Grob. *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*: v 5 t. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1995; T.1: 553-558.
22. Skok P. *Etimoloshki rjechnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*: v 3 t. Zagreb: Jugoslovenska akademija nauka i umetnosti, 1973; T. 3.
23. Petroviћ S. *Turcizmi u srpskom prizrenskom govoru. Na materijalu iz rukopisne zbirke rechi Dimitrija Chemerikiћa*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 2012.
24. Diniћ J. *Timochki dijalekatski rechnik*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 2008: 1-921.
25. Ћirић Љ. Dopuna Rechniku govora Luzhnice. *Srpski dijalektoloshki zbornik*. Beograd, 2021: 605-771.

*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-371-374

***Magomedov D.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

**THE INFLUENCE OF RASUL GAMZATOV'S CREATIVITY ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF DAGESTAN LITERATURE.** The article examines the correlation and influence of Rasul Gamzatov's creativity on the formation and development of Dagestan literature. Rasul Gamzatov's literary heritage covers all facets of the life of the peoples of Dagestan. With his creativity, he gave Dagestan literature new qualities, raised it to an unprecedented height, made many problems of our time equally important and close to his native people, his native country and the world, the property of poetry. He managed to strengthen mutual trust between people, to build bridges of friendship between them. Rasul Gamzatov mastered the achievements of the artistic thought of Dagestan, Russia and the world. At the same time, his work is a natural and natural continuation of the traditions of Dagestan literature. Rasul Gamzatov's work is imbued with philosophical reflections and deep emotionality, while touching upon the most important issues of human existence and inner soulfulness.

*Key words:* **Rasul Gamzatov, Dagestan literature, philosophical poems, poetic heritage, patriotic poems, poet's testament, lyrical poems**

***Д.М. Магомедов,*** *канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

# ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСТВА РАСУЛА ГАМЗАТОВА НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье исследуется процесс влияния творчества Расула Гамзатова на становление и развитие дагестанской литературы. Литературное наследие Расула Гамзатова охватывает все грани жизни народов Дагестана. Своим творчеством он придал дагестанской литературе новые качества, поднял ее на небывалую высоту, сделал достоянием поэзии многие проблемы современности, одинаково важные и близкие для его родного народа, родной страны и мира. Он сумел укрепить взаимное доверие между людьми, перекинуть мосты дружбы между ними. Расул Гамзатов освоил достижения художественной мысли Дагестана, России и мира. Вместе с тем его творчество представляет собой закономерное и естественное продолжение традиций дагестанской литературы. Творчество Расула Гамзатова проникнуто философскими размышлениями и глубокой эмоциональностью, затрагивая при этом самые важные вопросы человеческого бытия и внутренней душевности.

*Ключевые слова:* **Расул Гамзатов, дагестанская литература, философские стихи, поэтическое наследие, патриотические стихи, завещание поэта, лирические стихи**

Для народов Дагестана поэзия всегда была одной из главных форм национального самосознания. При этом художники слова никогда не отрывались от духовных традиций народа. Наши предки испокон веков свято относились к поэтическому слову. Поэты в Дагестане всегда были душой нации, они – хранители родного языка и культуры, без которых не может существовать народ.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин. Во-первых, актуальность связана с новизной материала исследования. В статье исследуется многогранность творчества Расула Гамзатова, которое представлено в различных аспектах. Во-вторых, с особой тревогой и ответственностью поднимал Расул Гамзатов в своем творчестве проблему о роли поэта и поэзии в жизни общества. В-третьих, в статье показана роль Расула Гамзатова в литературном процессе XX и XXI веков [1–10].

Целью настоящего исследования является анализ процесса влияния творчества Расула Гамзатова на становление и развитие дагестанской литературы.

Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) показать роль и значение творчества Расула Гамзатова для становления и развития дагестанской литературы; 2) определить место Расула Гамзатова в российской национальной литературе; 3) проанализировать проблемы взаимоотношения поэта и народа, поэта и власти, проблема бессмертия и величия слова.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в работе впервые исследуется процесс влияния творчества Расула Гамзатова на становление и развитие дагестанской литературы.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в личности и творчестве Расула Гамзатова выявляются типологические черты, которые делают его наследие частью литературного процесса XX и XXI веков. Его творчество сыграло важную роль на становление и развитие дагестанской литературы. Поэт поднимал важные вопросы и проблемы, повышая осознанность поэзии среди людей и вызывая общественный диалог. Кроме того, творчество Расула Гамзатова так-

же способствовало улучшению нашего языкового и интеллектуального развития. Чтение и анализ его поэтических произведений помогают нам развивать логическое мышление и критическое мышление, а также расширять словарный запас.

Практическая значимость исследования состоит в том, что поэзия указывает истинный путь к правде, спасает от одиночества и всегда помогает людям в трудную минуту их жизни.

Поэзия является высшей духовной материей. Она помогает нам встать на путь правды и справедливости, понять наше истинное предназначение. При этом поэзия всегда остается чем-то чарующим и привлекательным. Например, если вспомнить о периоде Великой Отечественной войны в истории России, то сразу на ум приходит стихотворение Расула Гамзатова «Журавли», которое стало чуть ли не символом памяти павших солдат. Поэзия во все времена занята разгадками величайших тайн бытия – смысла жизни и смерти, добра и зла, она призывает проявлять милость к падшим, к униженным и оскорбленным, в центре поэзии всегда душа человека. Поэзия – «божественное воодушевление», которое с особенной пророческой силой, мощью и проникновенностью раскрыл А.С. Пушкин:

*Но лишь божественный глагол*
*До слуха чуткого коснется,*
*Душа поэта встрепенется,*
*Как пробудившийся орел* [8, с. 152].

Тайна гениальности, вдохновения и возникновения стихов в душе поэта – это неизъяснимая тайна Всевышнего, которую нельзя объяснить естественными и обыденными причинами. Поэзия – это очень яркий способ коммуникации. Поэты умеют вкладывать свои мысли и душу в другого человека.

Особенность поэзии и прозы Расула Гамзатова заключается в его удивительно тонкой обнаженности душе, в той высокой правде, которая излучает счастье, любовь, свет, добро. В его произведениях присутствует тепло материнских рук, её голос, пламенеет родной очаг, горят звезды детства и родного неба. Его стихам характерны запахи и краски отчей земли, её рассветы и сумерки, цветы, дерево, камень – всё, что дорого нам на родной земле. Как писал Магомед Ахмедов, «Гамзатов создал поэтическое государство, где всегда звучал и звучит гимн любви, добра и света» [1].

В своих произведениях Р. Гамзатов воспевал дружбу и братство всех народов мира, оставаясь при этом, как и всякий большой поэт, сыном своего народа, сохраняющий свой национальный колорит. Родной Дагестан – самая близкая для поэта тема. Вот как пишет об этом сам Расул Гамзатов: «Дагестан – ты мое лицо. Я запрещаю трогать тебя. Дагестан – ты мать для меня. Пусть помнят об этом все, кому придется со мной ссориться. Можно обидеть меня любым обидным словом – все стерплю. Но не трогайте моего Дагестана. Дагестан – моя любовь и моя клятва, моя мольба и молитва. Ты один – главная тема всех моих книг, всей моей жизни» [2, с. 13].

Его творчество корнями уходит к фольклорным традициям, поэтому оно современно и актуально во все времена. Как в лирике, так и в прозе Гамзатов оставался верен традиционным образам родного народа, его образной системе, поэтическому видению. Поэт умел через малое увидеть большое. Он проповедует с помощью поэзии. В нескольких строках он умел передать живое ощущение времени и эпохи. Его четверостишия, восьмистишия, надписи, сонеты, элегии являются лучшими образцами поэзии двадцатого века.

Необходимо отметить еще одну сторону творчества Расула Гамзатова: оно проникнуто патриотизмом, поэтому и снискало подлинный авторитет среди людей. Тема патриотизма красной нитью проходит через все его творчество. Даже в лирических строках можно прочувствовать уважительное и трогательное отношение автора к своей Родине. Многие поколения выросли на этих произведениях. Мы знаем, как в годы Великой Отечественной войны поэзия поднимала солдат, придавала им сил в борьбе, вселяла надежду на счастливое будущее. Уникальность творчества Расула Гамзатова заключалась также и в том, что он развивал, обновлял национальные художественные традиции, используя достижения мирового литературного процесса [7, с. 297]. Расул Гамзатов был не только поэтом, но философом, мыслителем и мудрецом, литератором, литературоведом, переводчиком и аналитиком, критиком, писателем и творцом новых жанров, государственным и общественным деятелем. Расул Гамзатов – один из наиболее прославленных поэтов XX–XXI веков. Он был не только поэтом, но и крупным общественным деятелем. К его мнению прислушивались представители советской власти.

Жизнь Расула Гамзатова была многогранной, наполненной событиями. Он обладал какой-то могучей силой слова, оказывавшей сильнейшее воздействие на читателя. О чем бы он ни писал, остаётся только восхищаться, как поэт умудрялся так нанизывать известные всем аварские слова на ниточки-фразы. Чрезвычайно «урожайными» для поэта были 60–90-е годы XX столетия.

Надо признать, что в стихотворениях поэта встречается также немало сарказма, хорошо скрываемой насмешки и откровенного юмора. Как все талантливые поэты, Расул Гамзатов был философом, фантазёром, ясновидцем. Ему было дано видеть то, что находится за горизонтом.

Необычайно красочна и выразительна его поэзия, богата интонационно: она возвышена, когда обращается к Всевышнему и вечным тайнам жизни и смерти, иронична, когда повествует о повседневной жизни. Гамзатов внёс большой вклад в развитие дагестанской литературы. Он – человек, который жил исключительно всей полнотой бытия, был полон кипучей деятельности, пылкий, порывистый, увлекающийся, честный, прямой, умеющий страстно любить и столь же презирать и ненавидеть, владевший беспощадно бьющим словом, острой насмешкой, зачастую переходящей в тонкую иронию. Долгие годы он был членом Верховного Совета СССР. Популярность Гамзатова была обусловлена как прогрессивностью его общественных позиций, так и исключительной яркостью и своеобразием его поэтического таланта [5, с. 362].

Гамзатов прожил 80 лет и за этот период оставил невероятно большое духовное наследие.

Поэзия Расула Гамзатова – явление уникальное в дагестанской, русской и мировой литературе. При всем многообразии проблематики и художественных решений, его творчество выступает как единое целое, как одно развернутое во времени произведение, как отражение пройденного поэтом пути.

Поэтический талант – это понятие сложное, многогранное. Спорить о таланте того или иного поэта довольно сложно, поскольку у таланта нет единого определения, и каждый вкладывает в это понятие что-то свое. Почему мы называем Расула Гамзатова талантливым поэтом? Потому что его высокая поэзия всегда напрямую сочетается с мудростью, красотой, гармоничностью, легко воспринимается и будит в читателе чувства, будоражит его воображение, наполняет романтикой. Поэзия его лирична, она подкупает добротой и поэтичностью чувств, открывает целый мир чувств, которые сам человек не способен или не имеет возможности получать самостоятельно. Гамзатов был талантливым поэтом, он всей своей творческой деятельностью старался сеять разумное, доброе, вечное – он был воистину народным поэтом. Этим и объясняется народная любовь к нему [6, с. 152].

Поэзия живет в природе и в обществе, в бытии и в мышлении. Поэзия – это особое, творческое восприятие мира, которое улавливает в каждом явлении какие-то особые черты, их отражение, отголосок.

Мы называем Расула Гамзатова талантливым также потому, что его стихи проникают в душу читателя, заставляют его задуматься о смысле жизни и вызывают ответные эмоции. Главное же – это умение поэта передать содержание и смысл стихотворения, найти нужный для читателя образа. Расул Гамзатов вслед за известным советским поэтом Михаилом Светловым мог бы сказать: *«…я был поэтом, выполнил свой долг» [9, с. 227].*

Неоценимы заслуги Р.Г. Гамзатова в жанровом обогащении дагестанской литературы. Расул Гамзатов тяжело переживал распад Советского Союза. В страшный период развала государства гамзатовская поэзия приобретает удивительный по силе гражданский лиризм, в его стихах читатель находит и горькую иронию, и несгибаемую твёрдость духа, и преданность родной земле – Отечеству. Поэт с тревогой смотрел на будущее своей страны. Великолепную книгу об этом периоде творчества поэта написала доктор филологических наук Чакар Саидовна Юсупова «Расул Гамзатов в расколотом мире» [10].

Разграбление страны под видом либеральных реформ и обнищание населения вызвали в поэте чувство горького разочарования и неприятия. Затем на смену пришли другие времена – времена чудовищного человеческого разобщения и социального расслоения. Расул Гамзатов, чье творчество всегда было проникнуто идеалами патриотизма, романтизма, гуманизма и сострадания, не мог равнодушно наблюдать за происходящими в стране разрушительными процессами. Гражданин и патриот, он с горечью наблюдал за деградацией страны. Его стихи, посвящённые обворованной и разграбленной стране, униженному и задавленному народу, звучали резко, как приговор.

Время показало, что поэзия Расула Гамзатова дает ответы на самые злободневные вопросы постсоветского периода. Написанные в тот период стихи современны и актуальны до сих пор. В них – дань уважения истории страны и патриотизм.

Расул Гамзатов в своем завещании написал: «Моё завещание – в написанных мною книгах. Оставляю потомкам Дагестан, который и я унаследовал от предков, – мой край любви, надежды, радости, красивых девушек, гордых женщин и мужчин. Без этого нет ни моей жизни, ни самих родных гор... Я ничего не забираю туда из этого хорошего, доброго, красивого мира. Поэтому и прошу: берегите свой Дагестан. Храните и возвеличивайте ещё больше его славное имя. Дагестан – сама ваша жизнь, ваше достоинство и ваша любовь...» [2, с. 37].

Как известно, завещание – документ, отражающий посмертную волю человека, который стремится оставить своим потомкам нравственные, религиозные, философские заповеди, которые стали бы для них ориентиром на жизненном пути. Эти свойства относятся и к жанру литературного завещания. Речь идёт о случаях, когда писатели или поэты обращаются к потомкам с обоснованием своих эстетических принципов и художественных постулатов. Нередко для выражения последней воли использовались стихотворные формы. Сюда может быть отнесено стихотворение Расула Гамзатова «Памятник», которое стало духовным завещанием поэта:

*Я памятник себе воздвиг из песен –*
*Он не высок тот камень на плато,*
*Но если горный край мой не исчезнет,*
*То не разрушит памятник никто.*
*…..*
*… На карте, что поэзией зовется,*
*Мой остров не исчезнет в грозной мгле.*
*И будут петь меня, пока поется*
*Хоть одному аварцу на земле* [2, с. 243].

Он чувствовал, что его творчество останется в веках, что будущие поколения будут не только восхвалять и почитать его, но и станут считать достойным подражания. Здесь поэт осмысливает свое творчество, как важное звено в развитии дагестанской поэзии. Сегодня мы не станем отрицать большое значение творчества Расула Гамзатова, и никто не упрекнет поэта в преувеличении своих заслуг, потому что высокая оценка своего творчества вытекает, прежде всего, из того, что Расул Гамзатович, предъявляя высокие требования к творчеству поэта и его миссии на земле, всегда им соответствовал. В этом – гордое утверждение не только величия того, что он сделал, но и поэтического творчества вообще. Иначе как объяснить то, что слава и память о выдающихся поэтах переживает не только их самих, но и политиков, чиновников, олигархов? Может, это потому, что в стихах поэтов – наши невысказанные чувства, которые созвучны нашему пониманию жизни и опыту, нашим мыслям, которые бродят где-то глубоко в сознании. Сквозь годы смотрел Расул Гамзатов и завещал нам, своим потомкам, беречь Дагестан. Его слова обращены не только к настоящим, но и к будущим поколениям. Мысли автора сосредоточены на таких понятиях, как честность, мужество, добро, любовь, благородство. И все эти глубокие и жизненно важные для человека мудрые мысли написаны простым и понятным языком, открывая для каждого из нас что-то новое, интересное, нужное.

Сергей Есенин писал, что вся его биография – в его стихах. То же самое можно сказать о творчестве Расула Гамзатова, чьи стихотворения отражают его жизнь и судьбу.

После смерти великого поэта, каким был для нас Расул Гамзатов, значение его таланта для поклонников возросло многократно. Огромный интерес представляют произведения поэта последних лет жизни, написанные, невзирая на его тяжелую болезнь. Они потрясают читателя по своему содержанию и глубине анализа современной действительности. Ему пришлось проделать в высшей степени титаническую работу, и он выполнил ее поистине с величайшим успехом [4, с. 187]. Его стихотворения поражают томящими душу поэта предчувствиями о будущем нашей Родины и высоким художественным уровнем самих произведений. Они восхищают нас своею силою и правдою, врачуют душевные раны, утешают, разряжают эмоциональные порывы.

Из всех произведений последних лет жизни Гамзатова с наибольшей силой его личные симпатии отразились именно в стихотворении «Третий мир», где с максимальной настойчивостью подчеркивается, что все его симпатии на стороне утраченной родины, что назначение всякого истинного гражданина своего отечества он видит в служении народу. Его сердце болело за будущее народа, он тяжело переживал за потерянную Великую страну:

Когда я окажусь на свете том –
Отца и маму снова повстречаю!
Беседу не отложим на потом.
*– Как на земле?*
*А я не отвечаю…*
*Как праведным поведать правду им?..*
*Уж лучше бы родился я немым* [2, с. 167].

В жизни любого человека встречаются крутые повороты и тяжелые испытания. Таким испытанием для Расула Гамзатова явился распад Советского Союза, которому он служил верой и правдой. Любовь к Родине, служение ей оставались для него неизменными до последнего дыхания. Здесь уместно подчеркнуть, что в последних стихотворениях нередко звучат мрачные, пессимистические ноты, порожденные невыразимо горькими впечатлениями действительности, связанными с распадом Советского Союза. Последние стихотворения воспринимаются читателем в целом именно как произведения, исполненные самого глубокого, проникновенного лиризма, как стихи, не просто волнующие, а прямо-таки потрясающие сердца читателей. Основная особенность последних стихотворений – это отсутствие сколько-нибудь резко обозначенной грани между личным и гражданским. Это объясняется тем, что Гамзатовым гражданское, общественное воспринимается и переживается как интимно-личное. Его произведения несут в себе лирическую обострённость, в них непременным остаётся чувство сопричастности судьбам близких по духу людей, родины, поэт переживает за будущее планеты. Исключительный для горца образ родства пронизывает всё гамзатовское творчество. В своих раздумьях о жизни поэт поднимался до высоких философских обобщений. Его душе были дарованы строки счастливого прозрения. В стихотворении «Покуда вертится Земля» Р. Гамзатов признается о своей любви к жизни:

*Люблю и радуюсь, и стражду,*
*И день свой каждый пью до дна,*
*И снова ощущаю жажду,*
*И в том повинна жизнь одна* [2, с. 285].

Именно этим, сердечной болью и духовной радостью, озарены произведения замечательного поэта. Он стремился вложить в каждую строку свой опыт, который обрел в этом мире. Его строки пронзительно отразили и минувший век, и счастливо вошли в XXI столетие, открывая перед читателями искренний мир благодарного жития отзывчивой души. Это был поэт с оригинальным взглядом на окружающий мир.

В этом году к столетнему юбилею Расула Гамзатова Институтом языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук подготовлены к изданию десятитомные полные собрания сочинений на аварском и русском языках.

Подводя итог, можно отметить, что близкий и родной для читателя любого возраста Расул Гамзатов своим светом освещает наш ухабистый, извилистый путь, дает надежду и оптимизм на будущее.

К сожалению, в XXI веке судьба литературы печальна. Сейчас мы переживаем времена духовной засухи. Конечно, современным подросткам трудновато, «вынырнув» из смартфонов, погрузиться в мир Гамзатова. Приобщать молодёжь к его произведениям должны в первую очередь родители.

Любовь к поэзии – особое свойство, можно сказать, особый дар, не так уж часто встречающийся: ведь и музыку, и живопись тоже любят и понимают далеко не все. Да и самому поэту сегодня живется нелегко. Видимо, так суждено: любому порядочному, умному, совестливому человеку во все времена живется трудно. На гонорары в наши дни прожить невозможно. В советское время это удавалось: государство помогало писателям. Память о творчестве Расула Гамзатова остаётся в душах почитателей его таланта. Добрый юмор и мудрость сопутствовали поэту всю жизнь, помогали ему выживать и не покинули его и в последние часы жизни и борьбы со страшной болезнью. О нем помнят. О нем еще напишут. Его жизнь была слишком яркой, чтобы о нем забыли как-то вдруг. Стихи Расула Гамзатова берут за душу, притягивают любителей поэзии своей душевностью и трогательностью. Они обостряют наши чувства, наполняя душу теплом и надеждой. Таким образом, поставленная цель по исследованию процесса влияния творчества Расула Гамзатова на становление и развитие дагестанской литературы была успешна решена. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению творческого наследия Расула Гамзатова, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Библиографический список


1. Ахмедов М.А. Книга мудрости и мужества. К 95-летию со дня рождения Расула Гамзатова. *Литературная газета*. 2018; 4 сентября, № 37 (6658).
2. Гамзатов Р.Г. *Завещание*. Махачкала: Дагестанский писатель, 2013.
3. Гамзатов Р.Г. *Мой Дагестан*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985.
4. Магомедов Д.М. Особенности дагестанско-русского художественного билингвизма. *Национальная литература России в поликультурном пространстве: духовно-нравственный и консолидирующий потенциал*: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 100-летию со дня рождения калмыцкого писателя Михаила Хонинова. Элиста: Калмыцкий научный центр РАН, 2019: **179–194.**
5. Магомедов Д.М. Роль дагестанской художественной литературы в межкультурном диалоге. *Роль художественной литературы в межкультурном диалоге*: Международная конференция. Сумгаит, 2018: 361–363.
6. Магомедов М.И. Литература народов Дагестана в поликультурном пространстве. *Национальная литература России в поликультурном пространстве: духовно-нравственный и консолидирующий потенциал*: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 100-летию со дня рождения калмыцкого писателя Михаила Хонинова. Элиста, 2019: 148–160.
7. Магомедов М.И. *Язык и литература – основа основ нации*. Махачкала, 2018.
8. Пушкин А.С. *Полное собрание стихотворений:* в одном томе. Москва, 2022.
9. Светлов М.А. *Стихотворения и поэмы*. Москва: Советский писатель, 1966.
10. Юсупова Ч.С. *Расул Гамзатов в расколотом мире (1985–2000)*. Махачкала, 2007.


References


1. Ahmedov M.A. Kniga mudrosti i muzhestva. K 95-letiyu so dnya rozhdeniya Rasula Gamzatova. *Literaturnaya gazeta*. 2018; 4 sentyabrya, № 37 (6658).
2. Gamzatov R.G. *Zaveschanie*. Mahachkala: Dagestanskij pisatel', 2013.
3. Gamzatov R.G. *Moj Dagestan*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1985.
4. Magomedov D.M. Osobennosti dagestansko-russkogo hudozhestvennogo bilingvizma. *Nacional'naya literatura Rossii v polikul'turnom prostranstve: duhovno-nravstvennyj i konsolidiruyuschij potencial*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya kalmyckogo pisatelya Mihaila Honinova. `Elista: Kalmyckij nauchnyj centr RAN, 2019: 179-194.
5. Magomedov D.M. Rol' dagestanskoj hudozhestvennoj literatury v mezhkul'turnom dialoge. *Rol' hudozhestvennoj literatury v mezhkul'turnom dialoge*: Mezhdunarodnaya konferenciya. Sumgait, 2018: 361-363.

6. Magomedov M.I. Literatura narodov Dagestana v polikul'turnom prostranstve. *Nacional'naya literatura Rossii v polikul'turnom prostranstve: duhovno-nravstvennyj i konsolidiruyuschij potencial*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya kalmyckogo pisatelya Mihaila Honinova. `Elista, 2019: 148-160.
7. Magomedov M.I. *Yazyk i literatura - osnova osnov nacii*. Mahachkala, 2018.
8. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie stihotvorenij:* v odnom tome. Moskva, 2022.
9. Cvetlov M.A. *Stihotvoreniya i po`emy*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1966.
10. Yusupova Ch.S. *Rasul Gamzatov v raskolotom mire (1985-2000)*. Mahachkala, 2007.

*Статья поступила в редакцию 05.10.23*

УДК 811.512.151 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-374-376

***Chumakaev A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Altaic Scientific Research Institute named after S.S. Surazakov (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: newchae@mail.ru*

**VERBS OF VISUAL PERCEPTION IN THE ALTAI LANGUAGE.** The work studies Altai verbs expressing the process of visual perception. The specified group of verbs is understudied. The Altai-Russian Dictionary (2018) serves as a source of the analyzed material, which most fully presents the vocabulary of the modern Altai literary language and discloses the semantic structures of polysemous words. Examples of the use of verbs are taken from the works of art of Altai writers and the newspaper "Altaydyn Cholmony". The article presents the basic Altai verbs of visual perception and lexemes derived from them. The study makes it possible to identify the composition of Altai verbs of visual perception, to distinguish basic and derived lexemes among them, to identify the semantic features of the verbs under consideration. It has been established that the paradigm of derivatives from basic verbs of lexemes differs in quantitative terms. The analysis also shows that some lexemes have additional meanings except the process of visual perception.

*Key words:* **verb, vocabulary, lexicology, verbs of visual perception, visual process, Altai language, turkology**

***А.Э. Чумакаев**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. НИИ алтаистики имени С.С. Суразакова, г. Горно-Алтайск, E-mail: newchae@mail.ru*

# ГЛАГОЛЫ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная работа посвящена рассмотрению алтайских глаголов, выражающих процесс зрительного восприятия. Указанная группа глаголов не была ранее объектом отдельного изучения. В качестве источника анализируемого материала послужил «Алтайско-русский словарь» (2018), в котором наиболее полно представлена лексика современного алтайского литературного языка и раскрыты семантические структуры многозначных слов. Примеры употребления глаголов взяты из художественных произведений алтайских писателей и газеты «Алтайдың Чолмоны». В статье представлены базовые алтайские глаголы зрительного восприятия и производные от них лексемы. Проведенное исследование позволило выявить состав алтайских глаголов зрительного восприятия, выделить среди них базовые и производные лексемы, выявить семантические особенности рассматриваемых глаголов. Установлено, что парадигма производных от базовых глаголов лексем различается в количественном отношении. Также анализ показывает, что отдельные лексемы имеют дополнительные, помимо процесса зрительного восприятия, значения.

*Ключевые слова:* **глагол, лексика, лексикология, глаголы зрительного восприятия, зрительный процесс, алтайский язык, тюркология**

***Работа выполнена при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-412-0420008 р_а_Республика Алтай) «Лексико-семантические группы алтайских глаголов (идеографическое описание)»***

Глагольная лексика алтайского языка недостаточно изучена, поэтому описание отдельных ее лексико-семантических групп (ЛСГ) представляется актуальным. Объектом рассмотрения в данной работе выступают алтайские глаголы зрительного восприятия, их отдельный анализ проводится впервые – в этом заключается научная новизна настоящего исследования.

Целью данной работы является описание ЛСГ алтайских глаголов зрительного восприятия. В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи: 1) определение количественного состава указанных глаголов; 2) установление базовых и производных лексем; 3) анализ семантики глаголов и выявление их семантических особенностей и т. д.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в возможности использования ее результатов при написании обобщающих работ по глагольной лексике алтайского языка, проведении сопоставительных исследований.

Источником анализируемого материала послужил «Алтайско-русский словарь» (далее – АРС) [1]. Данный материал отобран из указанного словаря методом сплошной выборки. Метод количественного подсчета был использован при определении состава алтайских глаголов зрительного восприятия. Описательный метод применялся при анализе семантики глаголов.

В отечественной лингвистике глаголы зрительного восприятия рассмотрены на материале различных языков и в разных аспектах [2–8], в том числе и в сопоставительном плане [9–13]. В алтайском языкознании, как было отмечено выше, названные глаголы ранее не анализировались.

В «Алтайско-русском словаре» нами выявлено 27 глаголов со значением зрительного восприятия, включающих 8 базовых глаголов (*ајар-*, *ајыкта-*, *ајырка-*, *кара-*, *көр-*, *көстө-*, *ширте-*, *шыгала-*) и 19 производных от них залоговых форм (*ајыктан-*, *ајыктандыр-*, *ајыктаныш-*, *ајыркан-*, *ајыркат-*, *караш-*, *көрдир-*, *көрүл-*, *көрүн-*, *көрүш-*, *көстөл-*, *көстөт-*, *көстөш-*, *көстөштир-*, *ширтел-*, *ширтет-*, *ширтеш-*, *шыгалат-*, *шыгалаш-*).

Основным среди базовых глаголов зрительного восприятия в алтайском языке является глагол *көр-* ‘1) глядеть, смотреть; 2) видеть; 3) осматривать; просматривать; 4) присматривать, смотреть; следить, ухаживать; 5) *перен.* испытывать, видеть, переживать; 6) считать, признавать, расценивать; принимать каким-либо; 7) *перен.*, *в отр. форме* не любить, ненавидеть, плохо относиться’ [1, с. 382].

*Аңчыбай Эрјине јаар* ***көрди*** (ЧЧ, М, 8) ‘Анчыбай посмотрел в сторону Эрдьине’; *Шыраны көп лө* ***көрдис****…* (ЈК, КТК, 290) ‘Страданий много мы видели…’.

Также данный глагол (десемантизированный) может выступать в качестве вспомогательного глагола в бивербальных конструкциях, например, *айдып көрөр* ‘попробовать сказать’.

Глагол *көр-* употребляется в составе различных устойчивых сочетаний: *јаман көрөр* (букв.: плохо смотреть) ‘плохо относиться к кому-либо, думать о ком-либо плохо, кого-либо ни за кого не считать’ [14, с. 99], *көс көрөр* (букв:. глаз видеть) ‘видеть то, что недоступно простым людям, видеть явления потустороннего мира’ [14, с. 160] и др.

От глагола *көр-* образуются формы *көрдүр-* (понуд. залог) [1, с. 382], *көрүл-* (страд. залог) [с. 383-384], *көрүн-* (возвр. залог) и *көрүш-* (взаимн.-совм. залог) [1, с. 384].

*Мынң учун коштой јаткан јонго* ***көрдүрбес*** *болуп калган* (ЈК, КТК, 217) ‘Из-за этого рядом живущий народ стал ненавидеть’; *Билинип келеле, баштап ла эки кулагын јоктогон, оноң тыркырашкан колдорына ајарган – кан* ***көрүлбеген*** (ЭТ, К, 304) ‘Очнувшись, сначала уши пощупал, потом взглянул на свои дрожащие руки – крови не было видно’; *Керек дезе, түбиндеги оок таштары да бу ла колынгла барып алып алгадый* ***көрүнет*** (КТ, KJ, 106) ‘Даже мелкие камни на дне видны так, словно можно руками взять’; *Јыл туркунына* ***көрүшпеген*** *де болзо, унчугушпай, узак болгылады* (ЈК, КТК, 6) ‘Хотя и не виделись в течение года, не разговаривая, долго сидели’.

От *көрдүр-* образуется понудительная форма *көрдүрт-*: *Мениң бажым эзенде, кемге де сени кыйа* ***көрдүртпезим*** (КТ, KJ, 86) ‘Пока я жив (букв.: голова моя жива), никому не дам на тебя смотреть косо’.

Производным от глагола *көр-* является глагол *көргүс-* ‘1) показывать; 2) указывать; 3) проявлять, обнаруживать’ [1, с. 382]. От *көргүс-*, в свою очередь, образуется понудительная форма *көргүстүр-* ‘заставлять показывать’ [1, с. 382].

*Шуну вокзалдың комендантына документтерин* ***көргүзеле****, каруузын сакып, столдоң ыраак јок турды* (ЛК, MJ, 226) ‘Шуну, показав документы коменданту вокзала, стоял недалеко от стола, ожидая ответа’.

Глагол *көр-* может употребляться с деепричастными формами других базовых глаголов зрительного восприятия, например, *ајыктап көрөр* ‘смотреть, разглядывая’ (*ајыкта-* + афф. дееприч. *-п*): *Каран скамейканың белине кайра јадып ийеле, Тожлаковты јаңы ла* ***ајыктап көрди*** (ЛК, MJ, 8) ‘Каран, откинув-

шись на спинку скамейки, только сейчас посмотрел, разглядывая, на Тожлакова'.

Остальные, помимо *көр-*, базовые глаголы зрительного восприятия выражают различные формы и способы взаимодействия субъекта и объекта зрительного процесса. Это глаголы *аjар-* '1) замечать, примечать, обращать внимание; 2) смотреть, наблюдать; осматривать' [1, с. 28]; *аjыкта-* 'смотреть, наблюдать, всматриваться, рассматривать, разглядывать' [1, с. 28]; *аjырка-* 'наблюдать; обращать внимание' [1, с. 30]; *кара-* '1) смотреть, глядеть, заглядывать; 2) высматривать; 3) выглядывать' [1, с. 283]; *көстө-* '1) пристально смотреть; всматриваться, наблюдать; 2) направляться, устремляться; 3) *перен.* выбирать, выдвигать; назначать, определять' [1, с. 386]; *ширте-* '1) разглядывать, рассматривать; 2) анализировать, изучать'; *шыгала-* '1) подсматривать, подглядывать; 2) выглядывать' [1, с. 888].

*Соок кейди көксине тереҥ тынып, чыгыш jаар* ***аjыктаар*** (ЭТ, К, 170) 'Вдыхая глубоко холодный воздух в грудь, будет смотреть на восход'; *Jе караҥуй өткүре оныҥ чырайын jакшы* ***аjыктап болбоды*** (ЛК, MJ, 226) 'Но сквозь темноту не мог хорошо разглядеть его лица'; *Көзнөгимнеҥ тегине ле* ***карап ийгем****...* (JK, КТК, 293) 'Просто так глянул в окно…'; *База нени де айдайын деп, Таспа jаар бурулуп jүреле, колыла jаҥып ийеле, одуны* ***көстөди*** (ЭТ, К, 116) 'Собираясь сказать еще что-нибудь, поворачиваясь к Таспе, махнул рукой, направился к стану'; *Ол алдында Чөөчөйөктиҥ куй тажын айландыра базып, ончозын* ***ширтеген эди****…* (КТ, KJ, 173) 'Он раньше, обходя вокруг пещеру Чёёчёйёка, все осмотрел ведь…'; *Вагонныҥ тежигинеҥ* ***шыгалап көрөрдө****, салам jабылу jалаҥ ла апагаш туралар элестелип турды* (ЛК, MJ, 379) 'Когда посмотрела из дырки в вагоне, [то] одни белые дома с соломенными крышами мелькали'.

В АРС представлены производные от *аjыкта-* формы *аjыктан-* 'осматриваться, оглядываться' (возвр. залог), *аjыктандыр-* 'заставлять осмотреться, оглянуться' (понуд. залог) [1, с. 28], *аjыктаныш-* 'вместе осматриваться, оглядываться; осматривать, оглядывать друг друга' (взаимн.-совм. залог) [1, с. 29]; у *аjырка-* даны формы *аjыркан-* 'быть наблюдательным, внимательным' (возвр. залог) и *аjыркат-* 'заставлять наблюдать, обращать внимание' (понуд. залог) [с. 29].

*Коля Кыдыров, чочый берген чилеп, ары-бери* ***аjыктанып****, столго jууктап базып келди* (ЛК, MJ, 379) 'Коля Кыдыров, словно испугался, оглядываясь туда-сюда, подошел поближе к столу';

Взаимно-совместная форма *караш-* отмечена у гл. *кара-* [1, с. 288]: *Ол туштa эки бойына карузышкан, jүректеҥ чыккан сөзин айдыжып, кара көстөрине* ***каражып****, сонуркаганын бой-бойына айдыжып ла jүрген тужы* (АЧ) 'Тогда была пора, когда испытывали друг к другу симпатию, говорили слова, исходящие из сердца, глядя друг другу в глаза, рассказывали о том, что интересовало'.

Глагол *көстө-* представлен в словаре формами *көстөл-* '1) быть назначенным; 2) прорастать (о глазках картофеля)' (страд. залог), *көстөт-* 'заставлять определить, выдвинуть' (понуд. залог) и *көстөш-* (взаимн.-совм. залог) [1, с. 386].

*Текши тоголо сегис кандидат* ***көстөлгөн****...* (АЧ) 'В общем количестве назначено восемь кандидатов…'.

От *көстөш-* образована понудительная форма *көстөштир-* 'сводить лицом к лицу' [1, с. 386]: *Учында Ӱткейди экелеле, адамла* ***көстөштирген*** *эттир* (АЧ) 'В конце, приведя Уткея, оказывается, устроили очную ставку с моим отцом'.

Формы *ширтел-* 'быть рассмотренным, изученным' (страд. залог), *ширтет-* 'заставлять рассматривать, изучать' (понуд. залог), *ширтеш-* 'совместно рассматривать, изучать' (взаимн.-совм. залог) [1, с. 879] отмечены у гл. *ширте-*: *7-чи таҥмалу школдо тудум иштер* ***ширтелген*** (АЧ) 'В школе № 7 были проверены строительные работы'.

У гл. *шыгала-* выделены формы *шыгалат-* (понуд. залог) и *шыгалаш-* (взаимн.-совм. залог) [1, с. 888].

Также следует отметить, что от глаголов зрительного восприятия образуются имена существительные со значением зрительного процесса: *аjыкташ* 'наблюдение, осматривание, рассматривание, разглядывание' [1, 29]; *көрӱш* '1) взгляд; 2) поглядывание, взгляд; 3) точка зрения' [1, с. 385] и др.

*Сыны эмеш өсти бе деп, Сыр ла бойын* ***аjыкташ*** (СС, КТ, 5) 'Чтобы узнать о том, стал ли рост больше, Сильно себя осматривает (букв.: осматривание)'; *Көргөн* ***көрӱжи*** *де кеземдӱ, кемjилӱ* (JK, КТК, 66) 'И взгляд-то у него строгий, оценивающий'.

Таким образом, в данной работе были рассмотрены алтайские глаголы зрительного восприятия. На материале «Алтайско-русского словаря» выявлено 8 базовых и 17 производных от них лексем, входящих в ЛСГ глаголов зрительного восприятия. Установлено, что парадигма производных от базовых глаголов лексем различается в количественном отношении. Также анализ показывает, что отдельные лексемы имеют дополнительные, помимо процесса зрительного восприятия, значения.

Список условных обозначений текстовых источников

АЧ – *Алтайдыҥ Чолмоны* (республиканская массовая газета).

JK, КТК – J. Каинчин. *Көстөриме туулар көрӱнзин*. Горно-Алтайск: БУ РА Литературно-издательский дом «Алтын-Туу», 2016.

КТ, KJ – К. Тӧлӧсӧв. *Кадын jаскыда*. Горно-Алтайск: АУ РА Литературно-издательский дом «Алтын-Туу», 2020.

ЛК, MJ – Л. Кокышев. *Мечин jылдыс*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1971.

СС, КТ – С. Сартакова. *Кайкалдыҥ телекейинде*. Горно-Алтайск.

ЧЧ, М – Ч. Чунижеков. *Мундузак*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1962.

ЭТ, К – Э. Тоюшев. *Кӱрлер*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1987.

Библиографический список


1. *Алтайско-русский словарь*. Горно-Алтайск, 2018.
2. Магомедова Х.М. Глаголы, обозначающие процесс зрительного восприятия с позиции объекта (объектно-ориентированные). *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2009; № 11: 276–279.
3. Чертыкова М.Д. *Лексико-семантические группы хакасских глаголов: учебно-методический комплекс по дисциплине:* учебное пособие. Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2014.
4. Карпушева Г.А. О диапазоне глаголов зрительного восприятия в лингвистической литературе. *Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей*. 2019; № 10: 34–39.
5. Букаренко С.Г., Медведева Е.В. *Глаголы зрительного восприятия видеть и смотреть*. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2022; № 1: 175–186.
6. Гилазетдинова Г.Х., Салахова Р.Р. Глаголы зрительного восприятия в татарском языке (семантико-словообразовательный аспект). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, Выпуск 8: 2522–2526.
7. Кузнецова С.С. Базовые глаголы восприятия в речи диалектной языковой личности. *Вестник Томского государственного университета*. 2014; № 385: 16–23.
8. Петрова А.В. *Семантика и функционирование перцептивных глаголов в лирике Ф.И. Тютчева*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2018.
9. Бызова Ю.П. *Предложения с глаголами зрительного восприятия в русском и английском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2004.
10. Козюра Т.Н. Залоговые значения глаголов зрительного восприятия (на материале русского и французского языков). *Вестник ВГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007; № 2, Ч. 1: 62–67.
11. Магомедова Х.М. *Функционально-семантический анализ глаголов зрительного восприятия в аварском и русском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.
12. Буданцева Н.А. *Глагольная таксономическая модель концепта зрительное восприятие (на материале английского и французского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2014.
13. Чертыкова М.Д. *Семантико-когнитивная характеристика хакасских глаголов со значением восприятия и их лексических соответствий в других тюркских языках*. Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2019.
14. Чумакаев А.Э. *Алтайско-русский фразеологический словарь*. Горно-Алтайск, 2005.


References


1. *Altajsko-russkij slovar'*. Gorno-Altajsk, 2018.
2. Magomedova H.M. Glagoly, oboznachayuschie process zritel'nogo vospriyatiya s pozicii ob`ekta (ob`ektno-orientirovannye). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2009; № 11: 276-279.
3. Chertykova M.D. *Leksiko-semanticheskie gruppy hakasskih glagolov: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline:* uchebnoe posobie. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2014.
4. Karpusheva G.A. O diapazone glagolov zritel'nogo vospriyatiya v lingvisticheskoj literature. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve: sbornik nauchnyh statej*. 2019; № 10: 34–39.
5. Bukarenko S.G., Medvedeva E.V. *Glagoly zritel'nogo vospriyatiya videt' i smotret'*. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2022; № 1: 175–186.
6. Gilazetdinova G.H., Salahova R.R. Glagoly zritel'nogo vospriyatiya v tatarskom yazyke (semantiko-slovoobrazovatel'nyj aspekt). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 8: 2522-2526.

7. Kuznecova S.S. Bazovye glagoly vospriyatiya v rechi dialektnoj yazykovoj lichnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 385: 16–23.
8. Petrova A.V. *Semantika i funkcionirovanie perceptivnyh glagolov v lirike F.I. Tyutcheva*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
9. Byzova Yu.P. *Predlozheniya s glagolami zritel'nogo vospriyatiya v russkom i anglijskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2004.
10. Kozyura T.N. Zalogovye znacheniya glagolov zritel'nogo vospriyatiya (na materiale russkogo i francuzskogo yazykov). *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2007; № 2, Ch. 1: 62–67.
11. Magomedova H.M. *Funkcional'no-semanticheskij analiz glagolov zritel'nogo vospriyatiya v avarskom i russkom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2007.
12. Budanceva N.A. *Glagol'naya taksonomicheskaya model' koncepta zritel'noe vospriyatie (na materiale anglijskogo i francuzskogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2014.
13. Chertykova M.D. *Semantiko-kognitivnaya harakteristika hakasskih glagolov so znacheniem vospriyatiya i ih leksicheskih sootvetstvij v drugih tyurkskih yazykah*. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2019.
14. Chumakaev A.`E. *Altajsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Gorno-Altajsk, 2005.

*Статья поступила в редакцию 07.09.23*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ ....3

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***М.Г. Бахтиозина, А.Е. Адасова***
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕКСТА В ОНЛАЙН-КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ....5

***С.В. Белогуров***
ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ....8

***Т.А. Борзова***
МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ....11

***Ю.П. Ветров, Н.В. Зеленко, М.А. Калинина***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ....14

***С.М. Воробьева, В.В. Донских***
АНАЛИЗ ЧИСЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ, ПОКИДАЮЩИХ СЕКЦИЮ ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЫ В ВУЗЕ И ОСТАЮЩИХСЯ В НЕЙ (В МНОГОЛЕТНЕМ ПЕРИОДЕ)....16

***Н.Г. Глушкова***
ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ДЕФИНИЦИИ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ....19

***Е.С. Гнедаш***
ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ....22

***С.Ю. Залуцкая, Н.И. Никонова***
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ ЯКУТИИ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....26

***О.Н. Касьянов***
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНАЖЁРНЫХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ВЫЯВЛЕНИИ РИСКОВ И УПРАВЛЕНИИ ИМИ ПРИ ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ МОРСКОГО СУДОХОДСТВА....28

***К.А. Киричек***
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И СЕРВИСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ И СОПРОВОЖДЕНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ....31

***А.Г. Корсунская, С.Ф. Галкина***
МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК АКТУАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЭТНОМЕТОДИКИ....35

***А.А. Кузеванова, Н.А. Чуешева***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ CASE STUDY В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ....37

***А.А. Кузнецов***
ВИРТУАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ....39

***А.В. Миронов, А.А. Вечерина***
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОВЗ....41

***А.Н. Мукина***
К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ....44

***О.И. Назарова, А.И. Николаев***
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ ЯКУТСКОЙ ШКОЛЫ....46

***А.А. Петрусевич***
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ПОДРОСТКОВ....49

***Е.В. Письменный, Ю.В. Подповетная, С.В. Михайлова***
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....52

***А.С. Редванов***
СИСТЕМА МОНИТОРИНГА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ....55

***З.А. Саидов***
АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ....60

***А.П. Бугаева***
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ....62

***А.П. Бугаева***
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ....65

***Е.Р. Сизова***
ШКОЛА КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ....67

***Л.А. Хамула***
РОЛЬ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ....70

***М.А. Хачатрян***
ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК УСПЕШНОЕ СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ....72

***Чжан Янь***
МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ В ВУЗАХ КИТАЯ....74

***Э.Г. Щебельская, В.В. Маер***
ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....76

***А.Н. Емельянов, Е.П. Якимович***
ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС....81

***Е.В. Везетиу***
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....83

***Е.В. Вовк***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА....85

***Е.А. Зимина, Т.С. Ларина***
РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....87

***Н.В. Калинина, Ю.В. Шевченко***
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....90

***Е.Н. Елина, Т.П. Бабак***
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ ВО ФРЕЙМОВОМ УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ....93

***Н.М. Абиева, Ш.О. Джамалдинова***
ЭТИКА ОБЩЕНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА РЕЧИ ВРАЧА» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ....95

***Б.А. Артеменко, Н.В. Калашников, Я.С. Конышева***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ СМЕНЫ....98

***О.Н. Вернигора, О.А. Воробьёва***
К ВОПРОСУ О СИНТЕЗЕ И ВЗАИМОВЛИЯНИИ РАЗЛИЧНЫХ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА»....101

***А.Д. Зубков***
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ COURSERA ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ....103

***Л.Ю. Обухова***
ИНТЕГРАЦИЯ ОНЛАЙН- И ОФЛАЙН-ФОРМАТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....105

***О.А. Блок***
НАСТАВНИЧЕСТВО В КЛАССЕ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД....108

***А.П. Мансурова, В.С. Корина, Ма Цзинвэнь***
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ И ФОРТЕПИАНО: АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА....110

***Н.И. Попов***
О МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА «СЛОЖНЫЕ ПРОЦЕНТЫ»....113

***Е.Н. Семенчина, А.В. Семкина***
ТРУДНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОНСТРУКЦИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ С ЭЛЕМЕНТАМИ РАССУЖДЕНИЯ ....115

***Ж.К. Кениспаев, Н.С. Серова, Н.В. Фалеева***
ПРИНЦИП РЕЛЯТИВИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ....117

***М.Г. Чухрова, Т.А. Филь***
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ....120

***Н.В. Горбунова***
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ....123

***Н.В. Гусева***
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ....125

***Л.А. Келеман, С.А. Павленко, В.М. Павленко***
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....128

***Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова***
АНАЛИЗ ПРОБЛЕМАТИКИ СТРУКТУРЫ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ....130

***Е.Ю. Пономарева***
МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ....136

***П.П. Ростовцева***
ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....138

***О.А. Рудакова***
ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ДИАЛОГА ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ....140

***Е.Ю. Руденко, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, С.Н. Вольхин***
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОДРОСТКОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ ....142

***Ю.А. Гузь, А.А. Мелконян, Э.А. Куликова***
ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ (ЭССЕ) НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ....146

***Н.А. Загрядская***
ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ПРЕПОДАВАНИИ СТИЛИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ ....149

***Г.Н. Мусс, О.Е. Збаранская***
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПОНЯТИЙ....151

***А.Д. Зубков***
ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ПРИ ИНТЕГРАЦИИ МАССОВОГО ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН-КУРСА ....153

***А.Н. Иконникова***
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ (НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ....155

***А.А. Кантышева***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОГО КАНАЛА ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАДИЦИОННЫМ СРЕДСТВАМ....158

***С.И. Магомедова***
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «МЕДИЦИНА» ПРИ ОБУЧЕНИИ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ ....160

***Т.Г. Семенюк, В.О. Берг***
ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ПАТОФИЗИОЛОГИИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ....163

***К.М. Бондарь, В.С. Дунин, А.В. Кантышева***
ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ДИНАМИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ....166

***О.Ю. Дигтяр***
ТЕХНОЛОГИЯ ВВЕДЕНИЯ, ЗАКРЕПЛЕНИЯ И ОТРАБОТКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ....169

***О.Ю. Дигтяр***
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ С УЧЕТОМ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ....172

***А.М. Морковин, О.В. Морковина***
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ НА РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА ....174

***М.И. Попова***
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ....176

***Б.А. Чемезова***
ИСТОРИЯ ВЫСШЕГО СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)....178

***Л.Н. Горобец, Т.П. Попова, Л.В. Чечина***
ФОРМИРОВАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ....181

***М.И. Дарсигова, Д.М. Умаева, В.В. Лезина***
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ....184

***А.Н. Козырев***
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ....187

***О.В. Мурай***
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПОМОЩЬЮ VR-ТЕХНОЛОГИИ....189

***И.И. Сергеев, С.Н. Жданова, З.Б. Дзуцева***
РОЛЬ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ....192

***Д.А. Хохлова, Н.В. Колосова***
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ....195

***Т.А. Аносова, Е.В. Лобанова***
ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ....199

***В.В. Завражнов***
ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРАКТА И НАПРАВЛЕНИЯ ИХ РЕШЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ ....202

***Е.А. Курченкова***
ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ОТ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ....204

***Н.В. Обухова***
ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ ....207

***Е.П. Никифорова, М.П. Сидорова***
ТЕКСТЫ «НОВОЙ ПРИРОДЫ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА....210

***Е.Э. Шишлова***
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ....212

***О.Г. Щеглова***
ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ....215

***М.И. Михеева, Е.В. Скуднякова, Е.В. Муссауи-Ульянищева***
ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХ ПОДКАСТОВ ....218

***П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова, Д.М. Мурзаева***
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОКОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....221

***Т.В. Груднинская, Л.А. Филимонюк***
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СПО....224

***В.В. Иохвидов, И.В. Еремин, Л.Г. Кузьменко***
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ....227

***Н.В. Митряшкина***
МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФИЛАКТИКЕ НАСИЛИЯ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯХ ПОДРОСТКОВ.....229

***Ф.Э. Эсетов, Н.А. Кулибеков, Г.С. Рагимханова***
СТУДЕНЧЕСКОЕ КОНСТРУКТОРСКОЕ БЮРО – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....232

***Д.В. Юрченко, К.В. Корольков***
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....235

***Е.В. Воевода, А.И. Шпынова***
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО (НА ПРИМЕРЕ ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЙ).....237

***Т.С. Сливин, М.И. Кузнецов, А.В. Малозёмов***
ИНТЕРНЕТ-СРЕДА КАК ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....240

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

***Н.А. Абросимова***
РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ АДРЕСОВАННОСТИ В ИСПАНСКОМ НАУЧНОМ ТЕКСТЕ.....245

***Д.Д. Аристова***
ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ЖАНРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЛЕКЦИИ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....248

***И.В. Борисова***
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СИНЕСТЕТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.....251

***Н.А. Вагизиева***
О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА В КАДАРСКИХ ИМЕНАХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ.....254

***Е.В. Головина, Ю.С. Будера***
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЛЬМА VOYAGE AUX CONFINS DE L'UNIVERS В ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....256

***Л.Е. Ильина, Е.А. Волкова***
ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОСТФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ.....259

***Р.Г. Кадимов***
САТИРА В ТВОРЧЕСТВЕ ЕТИМА ЭМИНА.....262

***Р.Г. Кадимов***
СУФИЙСКИЕ ТРАДИЦИИ В ПОЭЗИИ ЕТИМА ЭМИНА.....264

***Н.В. Кузнецова***
ИНФОРМАЦИОННАЯ ВОЙНА В СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ ОСВЕЩЕНИЯ СОБЫТИЙ В РОССИИ 24 ИЮНЯ 2023 ГОДА).....266

***Т.Б. Кузнецова***
ОНОМАСТИЧЕСКАЯ МАТРИЦА ОБРАЗА ЧАЦКОГО И ХЛЕСТАКОВА В КОГНИТИВНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА.....268

***Л.Р. Надыршина, Г.М. Ханнанова***
ЛИРО-ЭПИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО ГАЛИ РАХИМА В КОНТЕКСТЕ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НАЧАЛА XX ВЕКА.....271

***О.Д. Пастухова, Е.А. Мосеева***
ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОСТНОГО КОНТЕНТА ОФИЦИАЛЬНОГО САЙТА «АБИТУРИЕНТ ЧЕЛГУ».....273

***Р.Р. Саньярова, А.Б. Батыров***
МИРОВОЗЗРЕНИЕ БАШКИР И ТУРКМЕН И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В КОНЦЕПТЕ «ТРУД».....276

***Е.В. Терентьева, Е.Б. Павлова***
ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО НОСИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА.....278

***С.П. Толкачев***
«ПРИЗРАЧНЫЙ ГОРОД В БУРОМ ТУМАНЕ»: ПРОБЛЕМЫ ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ С. СЕЛВОНА «ОДИНОКИЕ ЛОНДОНЦЫ».....281

***Ю.Б. Цверкун***
КУЛЬТУРА ОТМЕНЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США И КАНАДЫ (ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....283

***О.Ю. Черных, Я.О. Хисматулова***
СПЕЦИФИКА НОВЫХ ГЕНДЕРНЫХ АРХЕТИПОВ В СОВРЕМЕННОМ КИНОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ СЕРИАЛОВ).....287

***М.З. Улаков, Б.А. Мусуков, Г.Р. Абдуллина***
ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И РАЗМЕЩЕНИЯ ИЗОЛИРОВАННЫХ ФОРМ В СЛОВАРЯХ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ.....290

***В.Э. Васильева***
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И НАОБОРОТ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ.....293

***Л.В. Иванова, Т.С. Талалай***
НЕМЕЦКИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ В АСПЕКТЕ ПРОДУКТИВНОСТИ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ.....296

***Л.В. Путилина, Л.Е. Ильина***
МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЭМОТИВНОСТИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ.....298

***Е.О. Туманова***
«ПОКОЛЕНИЕ МЕШКОВ С ПЕСКОМ», ИЛИ «ПОКОЛЕНИЕ С ГОЛОВОЙ ВНИЗ»: ЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ НА ПРИМЕРЕ ЭОНИМОВ.....300

***Тянь Юйвэй***
СТРАТЕГИЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ «ЛУНЬ ЮЙ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....304

***С.М. Хайдарова***
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТРАНСФЕР КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ АРАБСКОГО ЯЗЫКА).....307

***Р.Р. Хаялиева***
ТЕЛЕВЕДУЩИЙ КАК ОСНОВНОЕ ЗВЕНО В СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕЛЕВИЗИОННОГО ДИАЛОГА (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО ТЕЛЕКАНАЛА «ШАЯН ТВ»).....308

***Цзоу Синь***
СТИХОТВОРЕНИЕ СЮЙ ЧЖИМО «ПРОЩАНИЕ С КЕМБРИДЖЕМ» В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ.....311

***Г.С. Стренадюк, И.А. Шидловская***
К ВОПРОСУ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ С ПОЗИЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....313

***Х.М. Алиева***
О ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ПОЭМЫ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «ЧЕРНЫЙ ЯЩИК».....316

***А.И. Дадаева, И.Б. Бачалова, Л.М. Дударова***
ФОНЕТИЧЕСКИЕ «ФАНТОМЫ» СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....318

***А.И. Дадаева, Х.Р. Сельмурзаева, Л.М. Дударова***
ПРИЧИНЫ АКТИВНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....321

***С.А. Бедирханов***
ЛЕЗГИНСКОЕ ДРАМАТУРГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО 1930-Х ГОДОВ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ Г. ГАДЖИБЕКОВА «АДАТРИН КЪАРМАХРА» («В КОГТЯХ АДАТОВ»)).....324

***Л.В. Ганеева, Ф.Г. Фаткуллина***
СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»).....326

***Т.Н. Малиновская, И.Н. Дьяченко***
ОДНОКОМПОНЕНТНЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ: СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ, СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБЫ И МОДЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-РУССКОГО СЛОВАРЯ ТЕРМИНОВ К ЕВРОПЕЙСКОЙ КОНВЕНЦИИ ПО ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА).....328

***Г.А. Менщикова***
ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....330

***Н.Ю. Сороколетова***
ТИПОЛОГИЯ ПАУЗ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИХ ЛОКАЛИЗАЦИИ И ДЛИНЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ОНЛАЙН-ЛЕКЦИИ.....332

***А.И. Кутдюсова***
ОБРАЗ КАЗАНИ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ПРОЗЕ: МЕЖДУ «РЕАЛЬНЫМ» И «ИРРЕАЛЬНЫМ» (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Р. САБИРОВА, С. ЮЗЕЕВА, Р. МУХАМАДИЕВА).....335

***Т.В. Овсиенко***
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЙНОГО КОМПОНЕНТА КОНЦЕПТА VOLKSTRACHT В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....338

***С.В. Филиппова, В.В. Филиппова***
СЕМАНТИКА АНАТОМИЧЕСКОГО КОДА HEAD В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....340

***Ю.В. Шуйская, Д.В. Мультановская***
ТЕКСТЫ РЕКЛАМЫ И КОПИРАЙТИНГА КАК ФАКТОР ВОЗРОЖДЕНИЯ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ИНВЕНЦИИ АНТИЧНОЙ РИТОРИКИ.....343

***М.Ш. Гусейнова***
ЗООНИМИЧЕСКИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ЛЕЗГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....345

***А.И. Хлопова***
ЦЕННОСТЬ *ВЕРА* В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....347

***Р.Г. Бабаева***
ВОЕННАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ОСМЫСЛЕНИЯ КОНЦЕПТА «КОРОНАВИРУС» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ.....349

***С.Ж. Нухов, К.Д. Войцех***
ФУНКЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В АМЕРИКАНСКОМ ТЕЛЕСЕРИАЛЕ.....351

***Н.А. Волкова, С.Г. Лашутина***
К ПРОБЛЕМЕ ВЫДЕЛЕНИЯ УНИКАЛЬНЫХ МОРФЕМ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....354

***И.И. Горина, Я.С. Никульникова, Т.А. Михальцова***
ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СЕМАНТИКЕ И ГРАММАТИКЕ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ.....357

***М.Э. Конурбаев***
К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЯХ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РАСШИФРОВКИ ТЕКСТА.....361

***Т.Н. Малиновская***
МНОГОКОМПОНЕНТНЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ: СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-РУССКОГО СЛОВАРЯ ТЕРМИНОВ К ЕВРОПЕЙСКОЙ КОНВЕНЦИИ ПО ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА).....364

***В.Е. Плотникова***
ЭЛЕГИЯ И БАЛЛАДА: ЖАНРОВЫЙ КОД ЦИКЛА А.А. АХМАТОВОЙ «ПОЛНОЧНЫЕ СТИХИ».....366

***Чжэн Янтун***
ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЯМИ ‘ПОКОЙНИК’ И ‘ГРОБ’ В ПОХОРОННОЙ ОБРЯДНОСТИ ВОСТОЧНОЙ И ЮГО-ВОСТОЧНОЙ СЕРБИИ.....368

***Д.М. Магомедов***
ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСТВА РАСУЛА ГАМЗАТОВА НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....371

***А.Э. Чумакаев***
ГЛАГОЛЫ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....374

ALPHABETICAL INDEX ..... 3

## SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

### PEDAGOGICAL STUDIES

***Bakhtiozina M.G., Adasova A.E.***
THE METHODOLOGICAL BASIS OF THE USE OF MEDIATEXTS IN AN ONLINE BUSINESS ENGLISH COURSE FOR ADULT LEARNERS ..... 5

***Belogurov S.V.***
TO THE ISSUE OF ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES AT A UNIVERSITY: FROM WORK EXPERIENCE ..... 8

***Borzova T.A.***
MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY IN A MODERN UNIVERSITY ..... 11

***Vetrov Yu.P., Zelenko N.V., Kalinina M.A.***
THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE PROCESS OF ENHANCING THE SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS ..... 14

***Vorobyova S.M., Donskikh V.V.***
ANALYSIS OF A NUMBER OF STUDENT-ATHLETES WHO LEAVE OR REMAIN AT A UNIVERSITY SHOOTING CLUB (LONG-TERM TIME) ..... 16

***Glushkova N.G.***
LINGUOECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS: DEFINITIONS AND STRUCTURAL COMPONENTS ..... 19

***Gnedash E.S.***
FORMATION OF THE SEMANTIC MOTIVATION OF TEACHING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE ..... 22

***Zalutskaya S.Yu., Nikonova N.I.***
TEACHING TECHNIQUES TO STIMULATE CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS OF RURAL SCHOOL OF YAKUTIA IN EXTRA-EDUCATIONAL ACTIVITIES ..... 26

***Kasyanov O.N.***
METHODS OF USING TRAINING COMPLEXES FOR TRAINING CADETS OF MARINE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN IDENTIFYING RISKS AND MANAGING THEM WHILE ENSURING THE SAFETY OF MARITIME NAVIGATION ..... 28

***Kirichek K.A.***
TRAINING FUTURE TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AND SERVICES IN ORGANIZATION AND SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN ..... 31

***Korsunskaja A.G., Galkina S.F.***
A MENTAL MAP AS AN ACTUAL TECHNOLOGY OF ETHNOMETHOD ..... 35

***Kuzevanova A.A., Chuesheva N.A.***
THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY CASE STUDY IN PREPARING A TEACHER TO WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSION ..... 37

***Kuznetsov A.A.***
VIRTUAL MOBILITY: PROBLEMS, OPPORTUNITIES, PROSPECTS ..... 39

***Mironov A.V., Vecherina A.A.***
PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF HARMONIZING CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES RAISING A CHILD WITH DISABILITIES ..... 41

***Mukina A.N.***
ON THE QUESTION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF CORRESPONDENCE EDUCATION IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 44

***Nazarova O.I., Nikolaev A.I.***
DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN ENGLISH BY USING AN INTERACTIVE WORKBOOK FOR BILINGUAL STUDENTS OF THE YAKUT SCHOOL ..... 46

***Petrusevich A.A.***
THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL CAPITAL OF ADOLESCENTS ..... 49

***Pismenniy E.V., Podpovetnaya Yu.V., Mihailova S.V.***
DIGITAL TRANSFORMATION OF MODERN UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE BY THE EXAMPLE OF TEACHING FOREIGN VOCABULARY AT A NON-LINGUISTIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION ..... 52

***Redvanov A.S.***
THE SYSTEM OF MONITORING THE PROGRESS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF ONLINE EDUCATION ..... 55

***Saidov Z.A.***
ACTIVE METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE ECONOMISTS ..... 60

***Bugaeva A.P.***
FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF PROFESSIONAL COMPETITIONS ..... 62

***Bugaeva A.P.***
MUSEUM PEDAGOGY AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN ..... 65

***Sizova E.R.***
THE SCHOOL OF CREATIVE INDUSTRIES AS A WAY OF FORMING CREATIVE THINKING OF AN INDIVIDUAL ..... 67

***Khamula L.A.***
THE ROLE OF A PERSONALIZED APPROACH IN LEARNERS' INDIVIDUAL STUDY ORGANIZATION ..... 70

***Hatchatryan M.A.***
TIME MANAGEMENT AS A SUCCESSFUL MEANS OF PREPARING STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE MODERN WORLD ..... 72

***Zhang Yan***
THE MODEL OF IMPLEMENTING TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR DIFFERENT SPECIALTIES AT CHINESE UNIVERSITIES ..... 74

***Shchebelskaya E.G., Mayer V.V.***
APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY ..... 76

***Emelyanov A.N., Yakimovich E.P.***
PROBLEMS OF INTRODUCING A NETWORK FORM OF INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS ..... 81

***Vezetiu E.V.***
FORMATION OF LINGUISTIC AND MULTIMEDIA COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE ..... 83

***Vovk E.V.***
THE USE OF SOCIAL NETWORKS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF UNIVERSITY STUDENTS ..... 85

***Zimina E.A., Larina T.S.***
THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY ..... 87

***Kalinina N.V., Shevchenko Yu.V.***
FORMATION OF SOCIAL CREATIVITY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF LEISURE ACTIVITIES ..... 90

***Elina E.N., Babak T.P.***
LEXICOGRAPHICAL PRESENTATION OF LINGUOCULTURE IN A LEARNER'S FRAME DICTIONARY ..... 93

***Abieva N.M., Djamaldinova Sh.O.***
ETHICS OF COMMUNICATION AS A KEY ASPECT OF THE "DOCTOR'S SPEECH CULTURE" DISCIPLINE IN A MEDICAL UNIVERSITY ..... 95

***Artemenko B.A., Kalashnikov N.V., Konysheva Ya.S.***
USE OF THEATER ACTIVITIES IN THE FORMATION OF CREATIVE NATURAL SCIENCE SKILLS IN STUDENTS UNDER PROFESSIONAL CHANGE CONDITIONS ..... 98

***Vernigora O.N., Vorobyova O.A.***
TO THE QUESTION OF THE SYNTHESIS AND MUTUAL INFLUENCE OF VARIOUS DISCIPLINES OF THE SPECIALIZATION "PEDAGOGY OF MODERN DANCE" ..... 101

***Zubkov A.D.***
LINGUISTIC AND METHODICAL POTENTIAL OF COURSERA ONLINE PLATFORM FOR STUDENTS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT ..... 103

***Obukhova L.Yu.***
INTEGRATION OF ONLINE AND OFFLINE MODES FOR TEACHING ENGLISH TO STUDENTS ..... 105

***Blok O.A.***
MENTORING IN THE CLASS OF INSTRUMENTALISTS IN PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION INSTITUTIONS: THE HERMENEUTICAL APPROACH ..... 108

***Mansurova A.P., Korina V.S., Ma Jingwen***
ORGANIZATION OF INTEGRATED VOCAL AND PIANO TRAINING: ANALYSIS OF RUSSIAN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE ..... 110

***Popov N.I.***
ABOUT METHODOLOGICAL FEATURES OF SOLVING PROBLEMS WITH COMPOUND INTEREST ..... 113

***Semenchina E.N., Semkina A.V.***
DIFFICULTIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN USING CAUSE-AND-EFFECT CONSTRUCTIONS IN STATEMENTS WITH ELEMENTS OF REASONING ..... 115

***Kenispaev Zh.K., Serova N.S., Faleeva N.V.***
THE PRINCIPLE OF RELATIVISM IN EDUCATION ..... 117

***Chukhrova M.G., Fil T.A.***
FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS ..... 120

***Gorbunova N.V.***
ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER ..... 123

***Guseva N.V.***
DIGITAL TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF MOTIVATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES....125

***Keleman L.A., Pavlenko S.A., Pavlenko V.M.***
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL GROWTH OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION....128

***Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.***
ANALYSIS OF PROBLEMS OF THE CREATIVITY STRUCTURE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER WITHIN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION....130

***Ponomareva E.Yu.***
MECHANISMS OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN INCLUSIVE EDUCATION....136

***Rostovtseva P.P.***
TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....138

***Rudakova O.A.***
THE PROBLEM OF BUILDING A DIALOGUE BETWEEN A TEACHER AND A STUDENT: ACMEOLOGICAL FACTORS....140

***Rudenko E.Yu., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Volkhin S.N.***
MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS FOR THE CIVIC EDUCATION OF ADOLESCENTS IN THE INFORMATION SOCIETY....142

***Guz Yu.A., Melkonyan A.A., Kulikova E.A.***
THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON EDUCATION AND TRAINING OF STUDENTS IN WRITTEN STATEMENT (ESSAY) IN A FOREIGN LANGUAGE....146

***Zagryadskaya N.A.***
FLIPPED CLASSROOM METHOD IN TEACHING ENGLISH STYLISTICS TO PHILOLOGY STUDENTS....149

***Mousse G.N., Zbaranskaya O.E.***
FEATURES OF FORMING INTERDISCIPLINARY CONCEPTS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN....151

***Zubkov A.D.***
PRINCIPLES OF CONSTRUCTING "PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE" COURSE INTEGRATING MASSIVE OPEN ONLINE COURSE....153

***Ikonnikova A.N.***
TRAINING STUDENTS IN SOCIO-POLITICAL TRANSLATION (NATIONAL-REGIONAL COMPONENT)....155

***Kantysheva A.A.***
THE USAGE OF THE VISUAL CHANNEL OF INFORMATION PERCEPTION FOR STUDING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: INNOVATIVE APPROACHES TO TRADITIONAL TOOLS....158

***Magomedova S.I.***
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE COURSE OF STUDYING THE TOPIC "MEDICINE" IN TEACHING THE ARABIC LANGUAGE....160

***Semenyuk T.G., Berg V.O.***
EXPERIENCE OF TEACHING PATHOPHYSIOLOGY AT THE FACULTY OF FOREIGN STUDENTS....163

***Bondar K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V.***
WAYS OF USING SPATIAL-DYNAMIC MODELING OF GEODYNAMIC RISKS FOR THE IMPROVEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF URBAN DEVELOPMENT....166

***Digtyar O.Yu.***
TECHNOLOGY OF INTRODUCTION, CONSOLIDATION AND DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF MIXED EDUCATION AT A UNIVERSITY....169

***Digtyar O.Yu.***
FEATURES OF TEACHING STUDENTS LEGAL ENGLISH TAKING INTO ACCOUNT CRITICAL THINKING AND PROBLEM-BASED LEARNING....172

***Morkovin A.M., Morkovina O.V.***
PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL DOCTRINS ON THE ROLE OF A TEACHER AND A STUDENT IN THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF RUDOLF STEINER....174

***Popova M.I.***
DEVELOPING TEAMWORK SKILLS IN BILINGUAL STUDENTS....176

***Chemezova B.A.***
HISTORY OF HIGHER NURSING IN THE REPUBLIC OF SAKHA YAKUTIA....178

***Gorobets L.N., Popova T.P., Chechina L.V.***
FORMING AXIOLOGICAL CONSCIOUSNESS IN STUDENTS WHILE TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE....181

***Darsigova M.I., Umaeva D.M., Lezina V.V.***
DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN 6–7 YEARS OF AGE....184

***Kozyrev A.N.***
CRITERIA AND INDICATORS OF PHYSICAL FITNESS IN FUTURE OFFICERS....187

***Murai O.V.***
TEACHING FOREIGN LANGUAGES USING VR TECHNOLOGY....189

***Sergeyev I.I., Zhdanova S.N., Dzutseva Z.B.***
THE ROLE OF TEACHERS IN THE FORMATION OF CRITICAL THINKING IN SCHOOLCHILDREN....192

***Khokhlova D.A., Kolosova N.V.***
TECHNOLOGICAL APPROACH IN TRAINING MODERN PRIMARY SCHOOL TEACHERS....195

***Anosova T.A., Lobanova E.V.***
POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION IN IMPLEMENTATION OF CHILDREN'S INCLUSION....199

***Zavrazhnov V.V.***
PROBLEMS OF PROVIDING SOCIAL ASSISTANCE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE SOCIAL CONTRACT AND DIRECTIONS FOR SOLVING THEM IN SOCIAL WORK....202

***Kurchenkova E.A.***
GENERATION Z STUDENTS' EXPECTATIONS FROM FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN NON-LINGUISTIC CLASSIC UNIVERSITIES....204

***Obukhova N.V.***
WAYS TO OVERCOME LANGUAGE INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO ARAB STUDENTS....207

***Nikiforova E.P., Sidorova M.P.***
TEXTS OF THE "NEW NATURE" IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN COLLEGE....210

***Shishlova E.E.***
STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF SELF-EFFICACY OF A UNIVERSITY TEACHER....212

***Shcheglova O.G.***
FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY IN THE CONTEXT OF THE PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT....215

***Mikheeva M.I., Skudnyakova E.V., Mussaui-Ulianishcheva E.V.***
LEARNING SPECIAL VOCABULARY USING EDUCATIONAL PODCASTS....218

***Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G., Murzayeva D.M.***
INFOCOMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) APPLICATION IN THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING PROCESS....221

***Grudninskaya T.V., Filimonyuk L.A.***
IMPLEMENTATION OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE METHODICAL ACTIVITY OF A VOCATIONAL EDUCATION TEACHER....224

***Iohvidov V.V., Eremin I.V., Kuzmenko L.G.***
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ATTRACTING CHILDREN FROM ORPHANAGES TO PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS....227

***Mitryashkina N.V.***
MODEL OF TRAINING SOCIAL TEACHERS IN THE SYSTEM OF LIFELONG EDUCATION FOR THE PREVENTION OF VIOLENCE IN THE INTERNET COMMUNICATIONS OF ADOLESCENTS....229

***Esetov F.E., Kulibekov N.A., Rahimkhanova G.S.***
STUDENT DESIGN BUREAU AS AN EFFECTIVE FUTURE TEACHERS ACTIVITY ORGANIZING FORM....232

***Yurchenko D.V., Korolkov K.V.***
EDUCATIONAL FUNCTIONS OF A VIRTUAL MUSEUM AS AN EDUCATIONAL SPACE....235

***Voevoda E.V., Shpynova A.I.***
APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN LEARNING BUSINESS ENGLISH (THE CASE OF WRITTEN ASSIGNMENTS)....237

***Slivin T.S., Kuznetsov M.I., Malozyomov A.V.***
INTERNET ENVIRONMENT AS A FIELD FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SENIOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS....240

## THE HUMANITIES

### PHILOLOGICAL STUDIES

***Abrosimova N.A.***
REALIZATION OF THE ADDRESSING CATEGORY IN SPANISH SCIENTIFIC TEXT....245

***Aristova D.D.***
PHONOSTYLISTIC TRENDS IN THE GENRE OF UNIVERSITY LECTURING IN THE USA....248

***Borisova I.V.***
CURRENT TRENDS IN USING SYNESTHETIC CONSTRUCTIONS IN ENGLISH-SPEAKING AND RUSSIAN-SPEAKING LINGUISTIC CULTURES....251

***Vagizieva N.A.***
THE WAYS OF EXPRESSION OF THE CATEGORY OF NUMBER IN THE KADAR NOUNS....254

***Golovina E.V., Budera Yu.S.***
LEXICAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF THE FILM VOYAGE AUX CONFINS DE L'UNIVERS TRANSLATED INTO RUSSIAN....256

***Ilyina L.E., Volkova E.A.***
DISCOURSE ANALYSIS OF MODERN FOLKLORE TEXTS....259

***Kadimov R.G.***
SATIRE IN THE WORK OF ETIM EMIN....262

***Kadimov R.G.***
SUFI TRADITIONS IN THE POETRY OF ETIM EMIN....264

***Kuznetsova N.V.***
INFORMATION WAR IN MODERN FRENCH MEDIA (BY THE EXAMPLE OF COVERAGE OF EVENTS IN RUSSIA ON JUNE 24, 2023)....266

***Kuznetsova T.B.***
ONOMASTIC MATRIX OF THE IMAGE OF CHATSKIY AND KHLESTAKOV IN THE COGNITIVE REPRESENTATION OF SPEAKERS....268

***Nadyrshina L.R., Hannanova G.M.***
EPIC TRENDS IN THE TATAR POEM OF THE 1960s–1980s....271

***Pastukhova O.D., Moseeva E.A.***
THEMATIC PECULIARITIES OF NEWS CONTENT OF THE OFFICIAL WEBSITE "CSU APPLICANT"....273

***Sanyarova R.R., Batirov A.B.***
WORLD VIEW OF BASHKIRS AND TURKMEN AND THEIR REFLECTION IN THE CONCEPT OF "LABOR"....276

***Terentyeva E.V., Pavlova E.B.***
ENVIRONMENTAL INTERNET MEMES AS A MEANS OF REPRESENTING LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF A MODERN NATIVE RUSSIAN SPEAKER....278

***Tolkachev S.P.***
"A GHOST TOWN IN THE BROWN FOG": PROBLEMS OF POSTCOLONIAL IDENTITY IN S. SELVON'S NOVEL "LONELY LONDONERS"....281

***Tsverkun Yu.B.***
CANCEL CULTURE IN THE US AND CANADIAN HIGHER EDUCATION (TERMINOLOGICAL ASPECT)....283

***Chernykh O.Yu., Khismatulova Ya.O.***
SPECIFICS OF NEW GENDER ARCHETYPES IN MODERN MOVIE DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF ENGLISH-LANGUAGE YOUTH SERIALS)....287

***Ulakov M.Z., Musukov B.A., Abdullina G.R.***
PRINCIPLES OF SELECTION AND PLACEMENT OF ISOLATED FORMS IN DICTIONARIES OF TURKIC LANGUAGES....290

***Vasilyeva V.E.***
METHODOLOGICAL BASIS FOR TEACHING SIMULTANEOUS INTERPRETATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN AND VICE VERSA TO SENIOR STUDENTS OF LANGUAGE FACULTY....293

***Ivanova L.V., Talalay T.S.***
GERMAN PUBLICISTIC TEXTS IN THE ASPECT OF PRODUCTIVITY OF WORD FORMATION METHODS OF DIFFERENT PARTS OF SPEECH....296

***Putilina L.V., Ilyina L.E.***
METAPHOR AS A MEANS OF IMPLEMENTING EMOTIVITY IN POPULAR SCIENTIFIC MEDICAL DISCOURSE....298

***Tumanova E.O.***
"SANDBAG GENERATION" OR "HEAD-DOWN GENERATION": LINGUISTIC REFLECTION OF THE MODERN GENERATION IN GERMAN-LANGUAGE DISCOURSE ON THE EXAMPLE OF EONYMS....300

***Tian Yuwei***
THE DISTRIBUTION STRATEGY OF "LUN YU" IN POLITICAL DISCOURSE IN RUSSIAN....304

***Khaydarova S.M.***
LINGUISTIC AND CULTURAL TRANSFER AS A FORM OF INTERACTION BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE (BASED ON BORROWINGS FROM THE ARABIC LANGUAGE)....307

***Khayalieva R.R.***
A TV PRESENTER AS THE MAIN LINK IN THE STRUCTURAL AND SEMANTIC ORGANIZATION OF TELEVISION DIALOGUE....308

***Zou Xin***
XU ZHIMO'S POEM "FAREWELL TO CAMBRIDGE" IN RUSSIAN TRANSLATIONS....311

***Strenadyuk G.S., Shidlovskaya I.A.***
ON THE ISSUE OF INTERPRETATION LINGUOCULTUROLOGICAL CONCEPTS FROM THE POSITION OF INTERCULTURAL APPROACH (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES)....313

***Alieva Kh.M.***
ON THE TRANSLATION OF THE POEM OF R. GAMZATOV'S POEM "BLACK BOX" INTO RUSSIAN....316

***Dadaeva A.I., Bachalova I.B., Dudarova L.M.***
PHONETIC "PHANTOMS" OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE....318

***Dadaeva A.I., Selmurzayeva Kh.R., Dudarova L.M.***
REASONS FOR ACTIVE BORROWINGS IN MODERN RUSSIAN....321

***Bedirkhanov S.Anver-oglu***
LEZGHI DRAMATURGICAL WORK OF THE 1930S: SOCIO-CULTURAL ASPECT (Based on G. Gadzhibekov's play "In the Claws of Adat")....324

***Ganeeva L.V., Fatkullina F.G.***
MEANS OF SPEECH INFLUENCE IN MODERN INTERNET COMMUNICATION (USING THE EXAMPLE OF THE VKONTAKTE SOCIAL NETWORK)....326

***Malinovskaia T.N., Dyachenko I.N.***
ENGLISH SOCIAL-POLITICAL SINGLE-COMPONENT TERMS: STRUCTURAL FEATURES, WORD-FORMATION METHODS AND MODELS (BASED ON THE ENGLISH-RUSSIAN DICTIONARY OF TERMS TO THE EUROPEAN CONVENTION ON HUMAN RIGHTS)....328

***Menshchikova G.A.***
FEATURES OF THE MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF EVIDENTIALITY IN ENGLISH POLITICAL DISCOURSE....330

***Sorokoletova N.Yu.***
TYPOLOGY OF PAUSES AND FUNCTIONAL FEATURES OF THEIR LOCALIZATION AND DURATION IN ENGLISH ONLINE LECTURES....332

***Kutdyusova A.I.***
THE IMAGE OF KAZAN CITY IN MODERN TATAR PROSE: BETWEEN "REAL" AND "UNREAL" (ON THE EXAMPLE OF WORKS BY R. SABIROV, S. YUZEEV, R. MUKHAMADIEV)....335

***Ovsienko T.V.***
LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPTUAL COMPONENT OF THE CONCEPT VOLKSTRACHT IN GERMAN LINGUOCULTURE....338

***Filippova S.V., Filippova V.V.***
SEMANTICS OF SOMATIC CODE "HEAD" IN ENGLISH PHRASEOLOGY....340

***Shuiskaya Yu.V., Multanovskaya D.V.***
ADVERTISING AND COPYWRITING TEXTS AS A FACTOR IN THE REVIVAL OF THE DIVERSIFIED INVENTION OF ANCIENT RHETORIC....343

***Guseynova M.Sh.***
ZOONYMIC PAREMIOLOGICAL UNITS OF THE LEZGIAN AND ENGLISH LANGUAGES....345

***Khlopova A.I.***
THE VALUE OF "FAITH" IN THE RUSSIAN LINGUOCULTURE....347

***Babaeva R.G.***
MILITARY METAPHOR AS A WAY OF UNDERSTANDING THE CONCEPT OF "CORONAVIRUS" IN THE POLITICAL DISCOURSE OF THE ENGLISH-LANGUAGE AND RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA....349

***Nukhov S.Zh., Voytsekh K.D.***
FUNCTIONS OF WORD PLAY IN AMERICAN TV SHOWS....351

***Volkova N.A., Lashutina S.G.***
ON THE PROBLEM OF IDENTIFYING UNIQUE AFFIXES IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE....354

***Gorina I.I., Nikulnikova Ya.S., Mikhalisova T.A.***
TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN THE SEMANTICS AND GRAMMAR OF TEMPORAL RELATIONS IN LANGUAGE....357

***Konurbaev M.E.***
ON PHENOMENOLOGICAL REFLECTION AND LINGUISTIC DECODING OF TEXT....361

***Malinovskaia T.N.***
MULTICOMPONENT ENGLISH-LANGUAGE SOCIO-POLITICAL TERMS: STRUCTURAL FEATURES AND BASIC SYNTACTIC MODELS (BASED ON THE ENGLISH-RUSSIAN DICTIONARY OF TERMS TO THE EUROPEAN CONVENTION ON HUMAN RIGHTS)....364

***Plotnikova V.E.***
ELEGY AND BALLAD: GENRE CODE OF A.A. AKHMATOVA'S CYCLE "MIDNIGHT VERSE"....366

***Zheng Yangtong***
VOCABULARY MEANING 'DEAD' AND 'COFFIN' IN FUNERAL RITES OF EASTERN AND SOUTH-EASTERN SERBIA....368

***Magomedov D.M.***
THE INFLUENCE OF RASUL GAMZATOV'S CREATIVITY ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF DAGESTAN LITERATURE....371

***Chumakaev A.E.***
VERBS OF VISUAL PERCEPTION IN THE ALTAI LANGUAGE....374

# ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 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, concept-print@yandex.ru